جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة



فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم

رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة:

جهان عبود هدبا

إشراف الدكتورة:

رجاء عواد

المدرسة في قسم التربية الخاصة

دمشق

2013-2014م

1435-1436هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ
الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ ۖ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ
زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ ۚ نُورٌ عَلَىٰ
نُورٍ ۗ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ ۗ
وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

لا يسعني وقد أوشكت على إنجاز هذا العمل العلمي المتواضع، إلا أن أشكر الله الذي أعانني ووفقني وهيأ لي من الأسباب ما ساعدني على ذلك

كما أتقدم بأسمى آيات وأبلغ عبارات التقدير والامتنان للدكتورة رجاء عواد لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، والتي لم تبخل علي يوماً بالنصح والإرشاد، وكانت لي خير المثل والقدوة، وتعلمت منها الكثير وجهدت لتمثل روح الباحثة وأخلاقياتها على يديها

وأقدم جزيل الشكل وخالص التقدير والاحترام للدكاترة (دانية قدسي، ابتسام فارس، عالية الرفاعي، رنا قوشحة، بسماء آدم) من أجل ما منحوه لي من وقتهم الثمين وآرائهم القيمة، وما قدموه لي من توجيهات أنارت لي الطريق وذللت أمامي الصعاب، وما خصوني به من دعم وتشجيع

وأخص بالشكر الدكتورة خلود الجزائري التي مدت لي يد العون وساعدتني بتوجيهاتها وإرشاداتها، ولم تبخل علي من علمها الغزير ومدها لي بمراجع تغني رسالتي

وكل الامتنان والتقدير للأساتذة المحكمين الأكارم (الدكتورة مها زحلوق والدكتور آذار عبد اللطيف)على القراءة المتأنية لهذه الرسالة وما قدموه من توجيهات وملاحظات قومت مسار ها وصححته، وكان لها أكبر الأثر في رسم منهجيتها والوصول لأهدافها.

كما أتوجه بجزيل الشكر للكادر المحبب على قلبي كثيراً في جمعية الصم متمثلاً بشخص الأستاذ هيثم دادو الذي سار معي خطوة خطوة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي في جمعيتهم

ولا يفوتني أن أشكر الطلبة الأعزاء الصم الذين زادوني إيماناً بقدراتهم، وقناعةً بإمكاناتهم

وعظيم الشكر للكادر التدريسي جميعه في المكان الذي استقينا منه حب المعرفة -كلية التربية-

الباحثة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

فهرس الملاحق

الفصل الأول

مقدمة الدراسة.

أولاً- مشكلة الدراسة.

ثانياً- أهمية الدراسة.

ثالثاً- أهداف الدراسة.

رابعاً- فرضيات الدراسة.

خامساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

سادساً- محددات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة الدراسة:

انفتحت أبواب المعرفة التي تكسب طلابنا معارفهم نظراً لتسمية هذا العصر بعصر السموات المفتوحة التي تحمل المعرفة من مكان إلى آخر في جزء من الثانية، وهذا يدعونا إلى التفكر والتدبر حيث أن هذه الحياة الحديثة التي تمتاز بسهولة الحصول على أي نوع من المعرفة تبهرنا لدرجة تشغلنا عن التفكير في أصل هذه المعرفة.

ويشير هيسون (**Hesson**) إلى أننا نمارس عملية التفكير بشكل مستمر، حتى لو كنا لا نريد ذلك، كما أننا لا نستطيع التوقف عن التفكير، والفرد المتحكم في زمام تفكيره يتغلب على نواحي القصور والضعف في تفكيره، ويتغلب على الكثير من المشكلات ففي تفكير الفرد صلاح لذاته وصلاح لمجتمعه(العتوم والجراح وبشارة، 2006، 265).

وليس كل الطلاب قادرين على التحكم في زمام تفكيرهم لذلك كان لزاماً علينا تعليم الطلاب طريقة التحكم في زمام تفكيرهم عن طريق تنمية مهارات متعلقة بالتفكير لديهم.

وهذا ما دأب الباحثون على دراسته في المجال التربوي والمعرفي، حيث ظهر التفكير ما وراء المعرفي ليضيف أو ليكمل مفاهيم التفكير حول عمليات التفكير، ومهاراته، ونشاطاته، وهو يعد من أرقى أنواع مستويات التفكير.

ويعود مصطلح ماوراء المعرفة إلى جون فلافل John Flavell الذي كان أول من استخدمه في نهاية السبعينات من القرن الماضي، وعرفه على أنه التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات (الزغول والزغول، 2003، 79).

ويعرفه ويلسون Wilson بأنه معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، وأنها التعلم بشأن: كيف، ولماذا يفعل الفرد ما يفعله (الريماوي،2006، 326).

وماوراء المعرفة مكون حاسم ودقيق للتعليم والتعلم الفعال، وذلك لكونه يمكن الأفراد من مراقبة ومعايرة تنظيم أدائهم المعرفي، إذ أن التعلم المتفوق أو هؤلاء ذوي القدرات الخاصة يراقبون ويعدلون وينظمون معارفهم

مستخدمين عدة استراتيجيات بطرق وأساليب مرنة، كما أنهم أكثر تحديداً لمداخل ومعابر التعلم المتطلبة لتحقيق وتأكيد التنظيم الذاتي (الشرقاوي، 2006، 499).

ويؤكد كلاو (**Klawe,1982**) على ضرورة بحث ما وراء المعرفة لدى الأفراد مما يمكّننا من فهم الإنسان ليس كعضو مفكّر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجّه سلوكه نحو أهداف محددة سعياً وراء تحقيقها. مضيفاً إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس، وإنما هو سبب قصدي، ويمكن أن يراقب، وينظم بشكل مدبر وأنه يقع تحت سيطرة الفرد(العتوم والجراح وبشارة، 2006، 266). ويرى شوينفلد (Schoen Feld) أن تنمية التفكير عن التفكير يتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال بالذات، ذلك أن الشخص الذي ينشغل بعمل ذهني معين يقوم بعدة أدوار أثناء قيامه بهذا العمل، فهو يلعب أدوار مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى تقدمه ومدعم لفكرة معينة وموجه لمسلك معين للوصول إلى تحقيق الهدف المنشغل به... ومن ثم يعمل على حد تعبيره (كمجتمع للعقل) (عبيد،2009، 217). يضع أمامه منظورات متعددة، ويقيم كلاً منها مقارنة بالأخرى ويختار من بينها ما يراه الأفضل، وهو بذلك يكون مفكراً منتجاً، ولا شك أن ذلك ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز، وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية التي أصبحت الآن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما فوق المعرفة، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير (عبيد وعفانة، 2003، 92).

ويؤكد كل من جارنر وألكسندر (Garner and Alexander,1989) تطور ماوراء المعرفة مع تقدم العمر والخبرة. ويعبر عن ماوراء المعرفة فيما يتعلق بطلاب المدارس بأنه المعرفة والانضباط الذي يمتلكه الطالب تجاه أنشطة التفكير والتعلم الخاصة به والتي تنطوي على شقين:

التقييم الذاتي للمعرفة الخاصة بالمعرفة والإدارة الذاتية للتفكير.

كذلك أكد براون (Brown,1987) أن عمليات ماوراء المعرفة هامة وأساسية للتعلم والنمو، كما أكد أن البحث المتعلق بالمصطلح الواسع ماوراء المعرفة يرتبط بالضبط الواعي للتعلم، وبالعمر وبالخبرة، وبجوانب كثيرة للتخطيط (المدني، 2007، ص43).

وتشير نتائج الدراسات إلى أثر هام وحقيقي للعمر للمجموعات العمرية المرتفعة في قياسات ماوراء المعرفة مع أداء التعلم، مما يشير إلى زيادة ماوراء المعرفة مع تقدم العمر (Veenman et. Al.,2004,p.100) وثبت بالفعل ضرورة الاستعانة بعمليات ماوراء المعرفة خلال عملية التعلم وذلك على مدار مرحلة النمو والنضج لدى الطلاب (Rampp and Guffey, 1999, 16) مما سبق نجد

أن مهارات ماوراء المعرفة قابلة للاكتساب وللتطور مع تقدم الفرد بالعمر وخضوعه لبرامج خاصة تكسبه الخبرة في تطويرها.

ومن المعلوم أن خصائص وصفات شخصية الفرد هي نتاج لعوامل وراثية وبيئية متعددة، تعمل في إطار اجتماعي واسع تتشابك وتتعدد فيه علاقات الفرد مع غيره من أفراد المجتمع وما يمر به من أحداث، وما يكتسبه من خبرات من الميلاد وطوال مراحل نموه وحياته وهناك اختلافات كثيرة بين التجارب التي يعيشها والخبرات التي يكتسبها كل فرد، وهذه الاختلافات أو الفروق الواسعة في التجارب والخبرات لها أثرها الرئيس المسبب لاختلافات الشخصية في خصائصها وصفاتها، وأن العوامل البيئية الاجتماعية والنفسية من تجارب وخبرات تلعب الدور الرئيس في تشكيل الشخصية (عبد الحي، 2001، 93).

والطلاب المعوقون سمعياً هم من أحوج الناس لإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة حيث أن الإعاقة السمعية تؤثر على جميع جوانب شخصية المعوق سمعياً، ففقدان السمع بالدرجة الأولى له تأثيره على الجانب اللغوي في حياة الفرد، فالفرد الذي يفقد سمعه في مرحلة مبكرة من حياته قبل تعلمه الكلام يصبح أصماً أبكماً، كذلك تؤدي الإعاقة السمعية إلى مشكلات نفسية واجتماعية وانفعالية كثيرة، كما أن سلوكيات المعوقين سمعياً الاجتماعية غالباً ما تكون محدودة، وبالتالي تؤدي إلى تدني تقديرهم لذواتهم وسلوكياتهم اللا تكيفية(الزريقات، 2003، 187:188).

وتؤكد دراسة **بينت(Bennet,1989)** أن نقص المهارات المعرفية لدى الصم يؤدي إلى نقص في كفاءتهم الاجتماعية، وتشير دراسة كاثلين ليمانيك وآخرين إلى وجود انسحاب اجتماعي لدى الصم مع دلائل تشير إلى مشكلات سلوكية اجتماعية لديهم. كما تؤكد دراسة **نانسي لونج** (Long,1987)أهمية التدريب التوكيدي للذات لدى المراهقين الصم لمساعدتهم على التوافق الاجتماعي والانفعالي.

وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أهمية تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفية لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، حيث أن العديد من الدراسات والأبحاث التربوية تؤكد أهمية تدريس مهارات هذا النمط من التفكير لدى هؤلاء الطلبة كما تشير إلى وجود أثر لبرامج التدريب المستندة إلى التفكير عالي الرتبة في تنمية العمليات المعرفية لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ومنها دراسة باربرا ستراسمان (Barbra K.strassman,1992) كما أن هذا التفكير يحقق تأثيرات إيجابية على التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة إذا ما قورن بتأثير الكتب والمناهج الدراسية (العتوم والجراح وبشارة، 2006، ص 222). وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (الحاروني وعلي،2004) من فاعلية

استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العامة من العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم.

وفي حدود علم الباحثة فإنه لا يوجد دراسة تناولت فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم مما يتيح مشروعية القيام بالدراسة الحالية.

أولاً – مشكلة الدراسة:

دأب الباحثون على دراسة تقدير الذات لدى فئة المعوقين سمعياً، وتوصلت أغلب الدراسات إلى أن المعوقين سمعياً يعانون من انخفاض تقديرهم لذواتهم، حيث كشفت دراسة تيري (**2002**،Terri) أن العجز في السمع قد ارتبط سلبياً بتقدير الذات حيث أن الطفل المعوق عنده تصور سلبي عن نفسه مما يؤثر على كفاءته الاجتماعية وذلك قد يعيق تفاعلاته الاجتماعية، والمعاقون سمعياً هم أيضاً أقل في المشاركة الاجتماعية، وكشفت دراسة هينشو(**Hinshaw,1994**) أن تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى العجز في الانتباه والفوضى والكآبة والعلاقة السيئة مع الأقران والعدوان.

وأما دراسة جرشام (**Gresham,1998**) فقد أكدت على أن الأطفال المعوقين سمعياً يعانون من تقدير ذات منخفض، ومشاعر أكثر من القلق كما أنهم أقل سعادة من الأطفال العاديين (كامل، 2003، 13). **أما دراسة ديسيل (Dessele,1994)** فقد أشارت إلى أن هناك علاقة ايجابية بين الأساليب المستخدمة في التواصل مع المعوقين سمعياً وتقدير ذواتهم، فالآباء الذين يستخدمون أكثر من أسلوب تواصل مع أبنائهم الصم اتضح أن أبناءهم أكثر تقديراً لذواتهم كما كانوا أكثر تقبلاً للآخرين عكس الآباء الذين يستخدمونها على أنها مجرد وسيلة. وأنه كلما كان الآباء أكثر معرفة بأساليب التواصل مع أبنائهم الصم أدى ذلك إلى شعور الأصم بأنه مقبول اجتماعياً، وأن هذه الإعاقة مجرد ضعف في إحدى الحواس ويمكن التغلب عليها باستخدام وسائل معينة. وأشار كوفينجتون (Covington,1992) بأن الطلبة ذوي مفهوم الذات المنخفض لقدرتهم هم أكثر شكاً بأنهم سيفشلون مرة أخرى لأنهم لا يعرفون كيف يحافظون على إحساسهم بالكفاءة الذاتية مما جعل هناك حاجة لافتراض أن البرامج التدريبية لإثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً تحتاج إلى تناول المهارات المعرفية وما وراء المعرفية من أجل الحفاظ على الكفاءة الذاتية التي تلي تقييم الذات.

من هنا نجد أن هناك أهمية كبيرة لدور ما وراء المعرفة في مساعدة الفرد على فهم نفسه ليس كعضو مفكر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه ولديه القدرة على تقييم ذاته وتقييم غيره من الناس. وأشارت دراسة باربرا ستراسمان (Barbra K.strassman,1992) إلى أن معرفة الطلاب الصم حول مهارات ماوراء المعرفة

سلبية وتفتقر للمهارة، وأكدت دراسات من قبيل دراسة تيريز برول(Broll,1984) وستيفن سميث وآخرون(Smith,1994) على استفادة الصم في حال إخضاعهم لاستراتيجيات معرفية سلوكية، كذلك أكدت دراسة مارتن وجوناس (Martine,Jonas,1986) على قابلية قدرة التعديل المعرفي للمراهقين الصم في حال إخضاعهم لبرنامج معرفي.

وثبت بالفعل ضرورة الاستعانة بمهارات ماوراء المعرفة خلال عملية التعلم وذلك على مدار مرحلة النمو والنضج لدى الطلاب. حيث تعد هذه المرحلة بمثابة عملية تطور كاملة يندفع فيها الطالب لطلب المساعدة من المعلمين والزملاء كمؤشر على الرغبة والمثابرة للنجاح والتفوق في الحياة العملية والشخصية (Rampp and Guffey, 1999, 16)

ولاحظت الباحثة أنه على الرغم من تعدد وتنوع البحوث والدراسات التي تناولت ماوراء المعرفة، إلا أن معظمها (في حدود علم الباحثة) ركزت على استخدام ماوراء المعرفة من حيث تأثيرها على التحصيل الدراسي العام أو التحصيل الدراسي في مقررات محددة، كما أن هناك محدودية في دراسته لدى فئة المعوقين سمعياً (على حد علم الباحثة)، بالإضافة إلى أن الباحثة لم تجد دراسة تجمع بين مهارات ماوراء المعرفة وتقدير الذات لدى هذه الفئة.

من هنا ظهرت الحاجة الملحة لدراسة هذين المتغيرين، وجاءت الدراسة الحالية كمحاولة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين من المعوقين سمعياً ورؤية مدى أثر هذه التنمية على درجة تقديرهم لذواتهم وبالتالي:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم؟

ثانياً – أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- الإسهام في الدعوة إلى زيادة الاهتمام بقيمة التفكير وأهميته في جميع المجالات، فإذا تمكن المتعلم المعوق سمعياً من اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفية وواظب على استخدامها وتطويرها وإثرائها، فإنه يستطيع أن يكون أكثر قدرة على مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته وبالتالي أكثر تكيفاً مع إعاقته.

- تؤكد هذه الدراسة أهمية توفير المناخ الملائم للبدء في تجربة تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفية للطلبة في مدارسنا بهدف دعم مسيرة التقدم الحاصل في العالم حولنا. ولا سيما في مجال التعليم حيث يؤكد (Schraw,2002) أنه لا يمكن للأفراد من أن يديروا مهاراتهم المعرفية بطريقة أفضل من تحديد نقاط الضعف التي يمكن تصحيحها من خلال بناء مهارات معرفية جديدة (المدني، 2007،11).
- يسهم هذا البحث في التأكيد على أهمية الاهتمام بفئة المعوقين سمعياً التي تفتقد الكثير من التفاعل الاجتماعي مع المجتمع المحيط بهم، وأهمية تصميم برامج تفكير قد تكون محاولة فعالة في مساعدتهم على تخطي إعاقتهم، ويمكن أن تؤدي إلى تبنيهم لمهارات تفكير ما وراء معرفية تساعدهم في إدارة تفكيرهم، وبالتالي تزيد من تفاعلهم الاجتماعي مع المجتمع الذي يحيط بهم وترفع من درجة تقديرهم لذواتهم.
- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذا البحث المعلمون والموجهون والمشرفون التربويون والمرشدون العاملون مع المعوقين سمعياً، وبخاصة ممن لديهم ضعف تقدير لذواتهم أو ضعف في التحصيل.
- غياب الدراسات والأبحاث التي تناولت فاعلية مهارات ماوراء المعرفة وأثرها في تقدير الذات على حد علم الباحثة.
- يسهم هذا البحث في التأكيد على أهمية دراسة موضوع تقدير الذات لدى المعوق سمعياً، فتقدير الذات من المحاور الأساسية التي تساعد على فهم شخصية المراهق وهذا يسمح للمختصين بتصميم برامج تناسب هذه الفئة.
- لا شك أن تقدير الذات من الأبعاد الهامة في حياة الأفراد حيث أنه يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم العلمية، وإن دراسة هذا الجانب يفيد الأفراد ويفيد الجماعات أيضاً.

ثالثاً – أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق ما يلي:

4-1- تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين الصم من المعوقين سمعياً أفراد عينة الدراسة.

4-2- التعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين الصم من المعوقين سمعياً.

4-3- معرفة أثر تنمية مهارات ما وراء المعرفة في درجة تقدير الذات للمراهقين الصم من المعوقين سمعياً.

4-4- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين الصم من المعوقين سمعياً (أفراد المجموعة التجريبية) بعد مرور عدة أسابيع من انتهاء التطبيق.

4-5- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في درجة تقدير الذات لدى المراهقين الصم من المعوقين سمعياً (أفراد المجموعة التجريبية) بعد مرور عدة أسابيع من انتهاء التطبيق.

4-6- تعرف العلاقة بين متوسطات درجات المراهقين الصم من المعوقين سمعياً على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس تقدير الذات.

رابعاً - فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لاختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة(0.05).

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس مهارات وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي".

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين القبلي والبعدي.

5-4- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والمؤجل".

5-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين القبلي والبعدي".

5-**6**- : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والمؤجل".

5-7- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المعوقين سمعياً على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس تقدير الذات.

خامساً - مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الفاعلية (Effectiveness): يُعبّر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد التغيرات التابعة (السعيد، 1997، 17).

وتعرف الباحثة الفاعلية إجرائياً: التغيرات التي طرأت على أداء المعوقين سمعياً من المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وتحسب بالفرق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة على كل من مقياسي مهارات ماوراء المعرفة وتقدير الذات في التطبيق البعدي لكل منهما.

البرنامج: "مجموعة من المعلومات والأنشطة والخبرات التعليمية المتكاملة والمنظمة التي صممت لغرض التعليم والتدريب" (المنوفي، 2002، 109).

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعداد مجموعة من الأنشطة التدريبية التي تعنى بتنمية عدد من مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط– المراقبة – التقييم) لدى المراهقين المعوقين سمعياً الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (14و19) عاماً مع التركيز على استخدام عدد من الطرق (الترتيب والتوضيح والمقارنة، التساؤل الذاتي، مراقبة وتقويم الذات، الحوار والمناقشة والتلخيص، التغذية الراجعة، التعزيز الذاتي واللفظي الإشاري، التنبؤ والتركيز، طرح الأسئلة) والتأكد من تحقق الأهداف بعملية تقويم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

الإعاقة السمعية (Hearing Impairment) :

" مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع (**Hearing Loss**) يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد (**Profound**) الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف (**Mild**) الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة (القريطي،2005،299). وبهذا فهي تشمل:

1- **الأصم** (Deaf) : "هو الشخص الذي فقد حاسة السمع لأسباب إما وراثية، أو فطرية أو مكتسبة، سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة، وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وبالطرق العادية، وبذلك فهو بحاجة ماسة إلى تأهيل يتناسب وقصوره الحسي (سليمان، 1998،72).

2- **ثقيلو (ضعاف) السمع** (Hard of Hearing) : " هم أولئك الأشخاص الذين يكون لديهم قصور سمعي أو بقايا سمعية (**Residual Hearing**) ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلم الكلام واللغة، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (القريطي،300،2005).

عرفت الباحثة المراهقين ذوي الإعاقة السمعية اجرائياً بأنهم المراهقون (الذكور والإناث) الذين تم اختيارهم من (جمعية الصم والبكم) ومعهد التربية الخاصة للصم والبكم وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (14و19)عاماً، وهم من فئة الصم المتوفرة في مكان التطبيق.

تقدير الذات: عرف كوبر سميث (Smith) تقدير الذات عام 1976على أنه: تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه (الضيدان، 1424هـ ، 8:19) .

من الناحية الإجرائية يتمثل تقدير الذات بالشعور بكفاءة وقيمة الذات التي سيتم قياسها من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات المُعد لهذه الدراسة من قبل الباحثة.

مهارات ما وراء المعرفة: القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها، ومراقبة التقدم نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل والقيام على معالجتها، والتأمل والتفكير قبل إنجاز العمل وفي أثنائه وبعده، ومن ثم تقييم التفكير من بدايته إلى نهايته (زيتون، 2003، 69).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي سيحصل عليها الطالب المعوق سمعياً على أبعاد مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفية المُعد لهذه الدراسة من قبل الباحثة، والمهارات المُحددة هي: التخطيط والمراقبة والتقييم.

سادساً – حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم التطبيق العملي للدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012-2013).

الحدود المكانية: تم التطبيق في جمعية رعاية الصم والبكم في ساروجة، ومعهد الصم والبكم في باب مصلى في محافظة دمشق.

الحدود البشرية: عينة مؤلفة من (24) طالباً وطالبة من الطلبة الصم من المعوقين سمعياً ، والتي تتراوح أعمارها من (14 حتى 19عاماً) تم اختيارها بطريقة قصدية من جمعية رعاية الصم والبكم، ومعهد التربية الخاصة للصم. وموزعين بالتساوي (12) طالباً وطالبة للعينة التجريبية، و(12) طالباً وطالبة للعينة الضابطة.

الحدود العلمية: سيتم تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم) لدى المراهقين المعوقين سمعياً، وقياس أثرها على تقدير الذات لديهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول ـ الإعاقة السمعية.

المحور الثاني ـ ماوراء المعرفة.

المحور الثالث ـ تقدير الذات.

المحور الأول: الإعاقة السمعية Hearing Impairment

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإعاقة السمعية من حيث مفهومها وتصنيفاتها والعوامل المسببة لها كما تعرض خصائص المعوقين سمعياً، وطرق التواصل لدى المعوقين سمعياً بشكل مختصر.

أولاً– مفهوم الإعاقة السمعية : Hearing Impairment

مصطلح عام يغطي مدىً واسعاً من درجات فقدان السمع Hearing Loss يتراوح بين الصم أو الفقدان الشديد Profound الذي يعوق عملية الكلام واللغة، والفقدان الخفيف Mild الذي يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة (القريطي،2001، 311) .

وتعرف الإعاقة السمعية من المنظور الطبي بأنها تلك الإعاقة التي تسبب حرمان الطفل من حاسة السمع منذ ولادته، أو فقدان تلك الحاسة قبل تعلم الكلام، أو فقدانها بمجرد تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم قد فقدت بسرعة (محمد، 2009 ، ص 44) .

وجهة نظر طبية أخرى تقول أنه ليس بمرض بل هو عرض ينتج عن أمراض مختلفة تقريباً في كل أمراض الأذن يكون هو جزءاً من الأعراض أو هو العرض الأهم (أبو قاسم،2008، 117).

وتعريف مصطلح الإعاقة من المنظور التربوي يركز على العلاقة بين فقدان السمع وبين نمو الكلام واللغة، فالمربين يفضلون أن تحل مصطلحات الصمم الولادي المكتسب مصطلحات أخرى مثل :ما قبل تعلم اللغة وما بعد تعلمها.

وصمم قبل تعلم اللغة Prilngual وهو ذلك النوع الذي يوجد عند الميلاد أو الذي يحدث قبل نمو الكلام واللغة، أما الصمم بعد تعلم اللغة Pastlingual فيشير إلى فقدان السمع الذي يحدث بعد أن يكون الفرد قد تعلم الكلام واللغة (محمد، 2009، ص 44: 45).

وتذهب الباحثة إلى أن مصطلح الإعاقة السمعية يستخدم لتمييز أي فرد يعاني من فقدان السمع...وفي إطار هذا المصطلح العام يُقتضى التمييز بين مفهومي الصم (الصمم) وضعاف السمع(الضعف السمعي) وتوضيح ذلك فيما يلي:

يُعرف ولمان Wolman الصمم بأنه عدم القدرة على سماع الأصوات، وينقسم الصمم إلى صمم كلي وهو العجز عن الاستجابة لأي مثير من المثيرات السمعية، والصمم الجزئي والذي يعني فقدان الحساسية لبعض

المثيرات السمعية، ويضيف بأن الصمم قد يكون نتيجة إصابة أو عطب بالأذن أو خطأ في نمو أجهزتها الداخلية.

ويذهب ربر Reber إلى أن الصمم فقدان سمعي متواصل يتدرج من مستوى جزئي إلى حالة كلية (صمم تام)، وقد يكون ناتجاً عن اضطراب في تكوين الجينات أو أي اضطراب فيزيولوجي آخر(محمد، 2000، 105).

ويعرّف (Eysseldky & Algozzine, 1984, 18) الأصم بأنه " الشخص الذي يعجز سمعه عند حد معين 70 ديسبل عن فهم الكلام عن طريق الأذن وحدها أي بدون استخدام معينات سمعية " ركز التعريف السابق على مقدار الفقد السمعي .

ويعرف (Heword & Orlanshy 1992,p 280) الأصم بأنه " الشخص الذي يعاني من نقص حسي عصبي يمنعه من استقبال مثير الصوت في معظم أشكاله".

من خلال ما سبق يتضح لنا أن تعريفات الأصم تختلف وفقًا لمهنة الاختصاصي الذي يقوم بالتعريف، فالتربوي يركز على الأساليب التربوية والتعليمية، والمهني من خلال أدائه المهني، والطبيب من حيث الفقد السمعي وشدته، وكل هذه التعريفات يكمل بعضها البعض، **وتتبنى الباحثة تعريف سليمان:**

الأصم (Deaf) : "هو الشخص الذي فقد حاسة السمع لأسباب إما وراثية، أو فطرية أو مكتسبة، سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة، وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وبالطرق العادية، وبذلك فهو بحاجة ماسة إلى تأهيل يتناسب وقصوره الحسي (سليمان، 72،1998).

وفيما يتعلق بضعاف السمع تعرف عبيد ضعيف السمع: هو الفرد الذي فقد جزءاً من قدرته على السمع بعد أن تكونت عنده مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام، وقد يحتاج هذا الفرد إلى وسائل سمعية معينة (عبيد،2000، 33).

ويؤكد يسلديك والجوزين **Ysseldyke & Algozzine** على أن ضعيف السمع هو الشخص الذي يعجز سمعه عند حد معين (35–99) ديسبل مما يصعب عليه فهم الكلام، إلى الحد الذي يضطره إلى استخدام أداة سمعية، بمعنى أنه مازال يستطيع فهم الكلام عن طريق الأذن ولكن بصعوبة (**Ysseldyke & Algozzine;1995,385**).

وتفرق هدى قناوي بين الشخص الأصم والشخص ضعيف السمع فتقول:

الصم هم أولئك الأشخاص الذين لا تؤدي عندهم حاسة السمع وظيفتها من أجل أغراض الحياة اليومية .

أما ضعاف السمع فهم أولئك الأشخاص الذين تؤدي حاسة السمع لديهم وظيفتها على الرغم من تلفها، وذلك باستخدام آلات سمعية معينة أو بدون ذلك (سليمان، 1998، 55).

من خلال هذا العرض لفئتي الصم، وضعاف السمع يتضح أن الحاسة السمعية لدى الأصم معطلة، وبالتالي لا يستطيع الاستفادة منها، ويعتمد اعتماداً كبيراً على حاسة الإبصار لترجمة ردود فعل الآخرين، في حين أن ضعيف السمع يشكو من ضعف الحاسة السمعية لديه، فهي موجودة ولكن بشكل جزئي، ويستطيع أن يستجيب استجابة للكلام المسموع استجابةً تدل على إدراكه – ولو بشكل جزئي– للبيئة المحيطة به، بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدرته السمعية مع الاستعانة بالوسائل المعينة.

ثانياً– حجم مشكلة الإعاقة السمعية ونسبة انتشارها:

للوهلة الأولى، يبدو الحجم الإجمالي للأطفال المعوقين عدداً كبيراً جداً، فالعدد الكلي للأشخاص المعوقين في العالم كان يتوقع 600مليون في عام 2000، وقد قدرت منظمة اليونيسف عدد الأطفال المعوقين في العالم بحوالي 140 مليون طفل (أي طفل في كل عشرة) يعيش127مليون منهم في الدول النامية ولا يعيش سوى 11مليون في أوربا و6 ملايين في أمريكا الشمالية، والسبب هو أنه بتوفير الوعي حول سبب الإعاقة من رعاية صحية وتدخل مبكر سوف يقل عدد المعاقين في العالم، فمثلاً تم القضاء على شلل الأطفال عن طريق تقديم جرعات الأمصال المضادة لهذا المرض نتيجة الفحص قبل الولادة وفحص الطفل بعد الولادة مباشرةً قضى على كثير من الإعاقات مثل الإعاقة الحركية واستسقاء الدماغ (يوسف،2007، 20)

قدر العلماء نسبة الإصابة بالصمم الخلقي ب (1) كل (1000) طفل حديث الولادة وهي نسبة كبيرة وترتفع هذه النسب في الدول النامية (الرواجية،2000، 186).

كما أكدت منظمة الصحة العالمية عام (1998)على أن (45مليون)شخص فوق سن الثالثة من العالم يعانون من ضعف السمع مابين المتوسط والشديد، وتشير بعض الإحصائيات إلى وجود (68)ألفاً أصم في مصر (فهمي،2005،199).

أما دائرة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية فتقدر أن حوالي (80%) من طلبة المدارس يعانون من الاضطرابات السمعية وأن حوالي (80%) من هؤلاء يعانون من صمم كامل بمعنى أن (5–6) طلاب من كل (1000)طالب يعانون من شكل من أشكال الاضطرابات السمعية، في حين أن دراسات أخرى تقدر هذه النسبة بحوالي (5%) (الوقفي،2004، 325).

وتم إجراء مسح خاص حول جميع أنواع الإعاقات عام (1998) بالتعاون ما بين وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، والمكتب المركزي للإحصاء شمل هذا المسح الأطفال دون الثامنة عشر من العمر، وتبين من خلال

هذا المسح أن نسبة انتشار جميع الإعاقات الإجمالي 0,82%. وقد بلغت نسبة انتشار الإعاقة الحسية (إعاقة البصر والسمع والنطق) 20,6% من إجمالي حالات الإعاقة المشاهدة، وشكل الصم _البكم (79,4%) من مجموع حالات الإعاقة الحسية (المكتب المركزي للإحصاء، 1998).

كما قام المكتب المركزي للإحصاء (1998) بإجراء مسح سوري لصحة الأسرة، وشمل هذا المسح جميع المحافظات السورية. وبين المسح أن 2% من مجموع السكان لديهم شكل من أشكال الإعاقة، وقد بلغت نسبة الإعاقة السمعية 15,1% من مجموع الإعاقات، وهي الأقل انتشاراً من بين مجموع الإعاقات.

ولكن في ظل الظروف الراهنة، لا يمكن الوصول إلى العدد الحقيقي للمعوقين سمعياً، وذلك لصعوبة إجراء مسح في هذه الظروف من جهة، وللتوقع الكبير لتزايد الأعداد تبعاً لظروف الحرب الحالية من جهة أخرى.

ثالثاً- تصنيف الإعاقة السمعية :Types of Hearing Impairment

تصنف الإعاقة السمعية وفق :

أولاً- العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية :

وتصنف الإعاقة السمعية وفق هذا البعد إلى :

الصمم قبل اللغوي: (Prelingual Deafness) :هو فقد الطفل قدرته على السمع عقب ولادته مباشرة أو في مرحلة مبكرة من حياته قبل اكتسابه اللغة .

الصمم بعد اللغوي: (Postlingual Deafness) : وهو فقد الطفل لقدرته على السمع بعد أن يكون قد تعلم الكلام واللغة، ويحدث بعد السنة الثالثة من العمر عادةً (سليمان، 1998، 62) .

ثانياً- شدة الفقدان السمعي :

وتصنف الإعاقة وفق هذا البعد إلى ثلاث فئات حسب درجة الخسارة السمعية والتي تقاس بوحدة الديسبل كما تشير ليبورتا وزملائها (Laporta,et al.1978) هي :

فئة **الإعاقة السمعية البسيطة**Mild Hearing Impaired و**تتراوح** قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين **20 – 40** وحدة ديسبل .

فئة **الإعاقة السمعية المتوسطة** Moderately Hearing Impaired و**تتراوح** قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين **40 – 70** وحدة ديسبل .

فئة **الإعاقة السمعية الشديدة** (Severely Hearing Impaired) : و**تتراوح** قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين **70 – 90** وحدة ديسبل .

فئة **الإعاقة السمعية الشديدة جداً** (Profoundly Hearing Impaired) : و**تزيد** قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة من **92 وحدة** ديسبل (الروسان، 2001، 173 : 174).

ثالثاً– طبيعة ومكان الإصابة:

1– الفقدان السمعي التوصيلي: Conductive Learing Loss

ينتج عن إعاقة نقل أي نوع من الأصوات من القناة السمعية الخارجية إلى الأذن الداخلية حيث تفقد الأصوات الموصلة هوائياً إلى الأذن الداخلية ولكن الأصوات الواصلة إلى الأذن الداخلية مباشرة من خلال العظم بواسطة العظم الجمجمي والصدغي تكون مسموعة طبيعياً .

وهي أكثر شيوعاً لدى الأطفال .وينتج غالباً عن إصابات الأذن المتكررة، حيث يسد مجرى الأذن الوسطى الداخلية بالمادة الصمغية أو الشمعية أو معيقات أخرى. ويمكن معالجته طبياً أو جراحياً ويمكن للسمع أن يعود إلى وضعه الطبيعي(الزريقات ،2003، 46).

وقد يحدث هذا الصمم نتيجة وجود مادة شمعية في قناة الأذن أو يكون هناك تلف في العظيمات، ولو كان السائل سميكًا أو شبيهاً بالصمغ سوف يمنع طبلة الأذن من التحرك بحرية، ويحدث فقدان السمع، وفي هذه الحالة تعرف بالأذن الصمغية .(Benton & Brient, 2000, 89–90)

2– الفقدان السمعي الحسي عصبي : Sensorineural Hearing Loss

وينتج عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي، والمشكلة ليست في توصيل الصوت وإنما في عملية تحليله وتفسيره واستخدام السماعات في هذا النوع قليل الفائدة.

3– الفقدان السمعي المختلط : Mixed Hearing Lossوفيه يعاني الشخص من فقدان سمعي توصيلي وفقدان سمعي حس عصبي في وقت واحد نتيجة لوجود خلل في أجزاء الأذن الثلاثة، واستخدام السماعات فيه قد يكون مفيداً.

4– الفقدان السمعي المركزي : وهو الذي يحدث في حالة وجود خلل في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو

المراكز السمعية، واستخدام السماعات في هذا النوع محدود الفائدة .ليس بالضرورة أن يؤثر على علو الصوت ولكنه يؤثر على مستوى فهم الكلام (السكاف،2009، 129).

رابعاً- أسباب الإعاقة السمعية:

تصنف العوامل المسببة للإعاقة السمعية تبعاً لأسس مختلفة من بينها أسباب وراثية وأسباب بيئية، أو ترجع لزمن حدوث الإصابة إما قبل الميلاد، أو أثناء الميلاد، أو بعد الميلاد يضاف إلى ذلك موضع الإصابة ذاته.

1- **أسباب وراثية عائلية:** وهي قد تكون خطأ في تركيب الجينات أو الكروموسومات، كذلك قد تكون ظاهرة عند الولادة أو لا تظهر في سن متأخرة. وغالباً ما يكون هناك أكثر من فرد مصاب بالأسرة (تتبع قوانين الوراثة سائد ومتنحي ومرتبط بالجنس).

وتزداد الحالات بزواج الأقارب، مثل متلازمة واردنبرج وفيه ضعف سمع حسي عصبي شديد بالأذنين مع اختلاف في لون العينين (القزحية) أو أكثر من لون في العين الواحدة مع خصلة شعر أبيض في مقدمة الرأس. وهو مرض وراثي سائد بحيث إذا كان أحد الأبوين مريضاً فإن نصف الأولاد يعانون المرض (بطرس،2007، 243) .

1. وهناك ما يزيد عن 60 نوعاً من الفقدان السمعي الوراثي يرجع إلى عوامل متعددة من أهمها:

الصمم المحمول على جينات متنحية ، وينتقل بنسبة 84% (RecessiveDeafness).

الصمم المحمول على جينات سائدة بنسبة 14% (Dominant Deafness).

الصمم المحمول على الكروموزوم الجنسي بنسبة 2% (Sex-Linked Deafness) (أبو عواد، 74،2005).

2- أسباب مكتسبة :

2-1- أسباب أثناء الحمل:

- مثل الحميات التي تصيب الأم أثناء الحمل وخاصة في الشهور الثلاثة الأولى ومن أهمها الحصبة الألمانية التي تؤدي إلى ضعف سمع حسي عصبي وعيوب خلقية بالإبصار والقلب.

- تسمم الحمل وارتفاع ضغط الدم وإصابات الكلى.

- الإصابات المباشرة والنزيف والتعرض للإشعاعات (غير الأشعة التلفزيونية أو السونار).

– الأدوية الضارة بالجنين وكذلك التعرض للدخان والتدخين.

– استمرار القيء ونقص السوائل الشديدة للأم أثناء الحمل وخصوصاً في الشهور الأولى.

2-2- أسباب أثناء الولادة:

– مثل الولادة المتعثرة والتي تؤدي إلى نقص أكسيجين الجنين (التفاف الحبل السري حول الرقبة النزول بالمقعدة).

– إصابة الجنين أثناء الولادة (استخدام الآلات الجراحية مثل الجفت).

– التوائم أو صغر وزن الجنين (أقل من 1500 جم).

2-3- أسباب بعد الولادة :

– الإصابة بالصفراء بعد الولادة (خاصة إذا وصلت 20 مجم بالدم) مثل عدم توافق الدم.

– الإصابة بالحميات المختلفة (الحصبة، الجديري، الحمى الشوكية، الغدة النكفية، الأنفلونزا).

– إصابات الرأس (من إدخال أجسام صلبة في الأذن إلى كسر قاع الجمجمة).

– التهابات الأذن الحادة والمزمنة سواء ارتشاح خلف الطبلة أو التهاب صديدي وريدي أو الدرن.

– تعاطي الأدوية الضارة بالعصب السمعي مثل الجاراميسين والأسبرين.

– التعرض للضوضاء (مسموح بالمصانع شدة ضوضاء 85 ديسبل لمدة 8 ساعات يومياً).

– أسباب دموية \ وعائية مثل ارتفاع ضغط الدم والأنيميا.

– الضمور والتليفات بالجهاز السمعي الطرفي والمركزي مثل المتصلبة المتناثرة.

– الأمراض المناعية العامة أو الخاصة بالأذن.

– الأورام بمنطقة الأذن.

أسباب أخرى – الصملاخ – الأجسام الغريبة – تيبس عظام الركاب – كبر السن – مرض منيير (الدوار) – اضطراب الهرمونات – أمراض عامة مثل البول السكري(بطرس،2007 ، 243 : 244) .

وإن شدة الإعاقة السمعية هي نتاج لشدة ضعف السمع وتفاعله مع عوامل أخرى أهمها :

1- العمر عند فقدان السمع

2-العمر الذي تم فيه اكتشاف الفقدان السمعي و معالجته.

3- المدة الزمنية التي استغرقها حدوث الفقدان السمعي.

4- نوع الاضطراب الذي أدى إلى فقدان السمع.

5- فاعلية أدوات تضخيم الصوت.

6- الخدمات التأهيلية المقدمة (التمس والمعايطة،2007، 82).

يمكننا تصنيف أسباب الإعاقة السمعية حسب موقع الإصابة في الأذن إلى:

1- الأذن الخارجية :

- عدم تكوين أو تشكيل القناة السمعية الخارجية.
- الالتهابات الجلدية للقناة السمعية الخارجية.
- ورم القناة السمعية الخارجية.
- اضطرابات في إفراز المادة الشمعية.
- خلل في طبلة الأذن بسبب الأصوات المرتفعة الفجائية.
- دخول أجسام غريبة غلى الأذن.

ويمكن القول إن اضطرابات الأذن الخارجية أقل تأثيراً على آلية السمع من اضطرابات الأذن الوسطى أو الداخلية ولكن هذا لا يعني انعدام حدوث المشاكل التربوية لدى الأطفال.

2- الأذن الوسطى :

- الالتهابات الناتجة عن الحساسية والتي تؤدي إلى تقيح الأذن.
- الأصوات المفاجئة .
- الأورام الخبيثة .
- اضطرابات ناجمة عن عوامل ولادية أو خلقية .
- خلل الاتصال بين عظم الركاب والشباك البيضوي بشكل طبيعي .

ورغم خطورة الأمراض التي تصيب الأذن الوسطى إلا أنها نادراً ما تسبب إعاقة سمعية كلية وأكثر ما تؤدي إليه هو صعوبة في السمع كما أن اغلب أمراض الأذن الوسطى تتعلق بخلل في وظيفة وحركة العظيمات الثلاث .

3- الأذن الداخلية :

- تصلب أنسجة الأذن.
- اختلاف العامل الرايزيسي في دم الوالدين.
- الإصابة بالأمراض البكتيرية مثل التهاب السحايا.
- خلل في الأعضاء الداخلية للأذن.
- نقص الأكسيجين أثناء الولادة.
- الأمراض التي تصيب الأم أثناء فترة الحمل كالضغط أو السكري وغيرهما.
- تعاطي الأم المضادات الحيوية.
- تعرض الأم للأشعة أثناء الحمل.

هذه الاضطرابات في الأذن الداخلية سواء أكانت وراثية أو مكتسبة تؤدي إلى إعاقة سمعية شديدة مما يشكل خطورة على الطفل من الناحية الطبية والتربوية (القريوتي والدقاق، 2006، 12 : 13).

خامساً- مهارات التواصل لدى المعوقين سمعياً :

إن التواصل يعد هو المفتاح لعقل الطفل المغلق. فهو الذي يسمح للطفل أن ينمى مهارات التفكير لديه والوعي بالعالم من حوله. كما أنه يساعده أيضاً على تعلم كيف يقوم بدوره في أسرته وفي مدرسته ومجتمعه ككل.

ومن القرارات الأولى التي تواجه القائمين على رعاية الطفل الأصم اختيار شكل التواصل الذي سوف يستخدمونه مع طفلهم إن مجال الاختيار يبدأ من التواصل السمعي اللفظي حتى لغة الإشارة ماراً بالعديد من أشكال التواصل بينهما، فبعض المجتمعات تقدم أكثر من برنامج للتدخل المبكر واضعة في الاعتبار متغيرات متعددة مثل المكان الذي سيطبق فيه هذا البرنامج، المنزل أو مركز تأهيلي وكذلك مهارات وخبرة كلاً من أخصائيي التدخل المبكر وأخصائيي السمعيات في التعامل مع الأطفال الصغار من ضعاف السمع والصم، ومدى مرونة برنامج التدخل في مواجهة احتياجات كل أسرة وملاءمته لدخلها. وتؤكد دراسة بات شافا(BAT-Chava-YeaL,1992) أن لأسلوب التواصل داخل المجموعة يقدم مستويات متنوعة من تقدير الذات.

ومن طرق التواصل:

أولاً : التواصل الشفوي – المنطوق:

1- قراءة لشفاه Lip Reading:

يقصد بها تنمية مهارة المعاق سمعياً على قراءة الشفاه وفهمها، ويعني ذلك أن يفهم المعاق سمعياً الرموز البصرية لحركة الفم والشفاه أثناء الكلام من قبل الآخرين وقد يكون مصطلح قراءة الكلام أكثر دقة من قراءة الشفاه إذ يتضمن المصطلح الأول عدداً من المهارات البصرية الصادرة عن الوجه بالإضافة إلى البدائل البصرية الصادرة عن شفتي المتكلم في حين يقتصر المصطلح الثاني على الدلائل البصرية الصادرة عن شفتي المتكلم فقط، ويشير ساندروز إلى طريقتين من طرق تنمية مهارة قراءة الكلام \الشفاه لدى الأفراد المعاقين سمعياً وهما:

1- الطريقة التحليلية: فيها يركز المعاق سمعياً على كل حركة من حركات شفتي المتكلم ثم ينظمها معاً لتشكل المعنى المقصود.

2- الطريقة التركيبية: فيها يركز المعاق سمعياً على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركتي شفتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام.

ومهما تكن الطريقة التي تنمى بها مهارة قراءة الكلام فإن نجاحها يعتمد على مدى فهم المعاق سمعياً للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام، والتي تمثل المثيرات البصرية أو الدلائل البصرية النابعة من بيئة الفرد كتعبيرات الوجه، حركة اليدين، مدى سرعة المتحدث ومدى ألفة موضوع الحديث للمعاق سمعياً ومدى مواجهة المتحدث للمعاق سمعياً والقدرة العقلية للمعاق سمعياً.

والهدف الأول من قراءة الشفاه هو الحفاظ على التقاء البصر والإبقاء عليه (الصفدي، 2007، 173 :174).

وترى الباحثة أن تدريب الطفل المعوق سمعياً على قراءة الشفاه ليس أمراً سهلاً إذ يتطلب وقتاً ومجهوداً من الأصم ورعاية وإشراف من قبل المشرفين على تربيته وتعليمه، ولكن من الممكن أن تكون ذات قيمة كبيرة إذا استخدمت مع طرق التواصل الأخرى.

2. التدريب السمعي (Auditory Training):

وفقاً لطريقة التواصل الشفهية، يمكن التركيز على استخدام حاسة البصر للحصول على المعلومات (قراءة الشفاه) أو التركيز على تطوير القدرة على استخدام القدرات المتبقية في حاسة السمع. ويعتمد القرار بشأن التدريب السمعي على مقدار السمع المتبقي الذي يمتلكه الطفل، فكلما كانت الإعاقة السمعية أقل شدة كانت الحاجة إلى التدريب السمعي أكبر. وبالمثل، فكلما كانت الإعاقة السمعية أشد، صارت الحاجة إلى قراءة الشفاه أكبر . ويشتمل التدريب السمعي على تعليم الطفل الأصم أو ثقيل السمع على توظيف ما يمتلكه من قدرة سمعية. ويعتقد المتخصصون في مجال الإعاقة السمعية أن معظم الأفراد الصم لديهم قدرات سمعية متبقية وأنهم بالتالي يستفيدون من التدريب السمعي .

ويرى ساندرز أن برامج التدريب السمعي تحقق ثلاثة أهداف أساسية هي:

1- تطوير الوعي بالأصوات.
2- تطوير القدرة على تمييز الأصوات.
3- تطوير القدرة على التمييز بين الأصوات في ظروف متباينة وعلى الإصغاء والانتباه السمعي (سعيد حسني العزة، 2001، 76).

ثانياً : التواصل اليدوي – الإشاري: أسلوب غير شفوي للاتصال بين الصم تحل فيه لغة الإشارة والتهجئة بالأصابع محل النطق، ولغة الإشارة هي صيغة من صيغ الاتصال غير اللفظي تمثل الألفاظ والمفاهيم بإشارات تؤدي باليدين أو بحركات قد تبلغ فكرة مفردة أو لفظه، أو مفهوماً حسب السياق، أو تبلغ مجموعة معقدة من الأفكار والتهجئة بالأصابع (الصفدي،2007، 180).

1. **طريقة الإشارة:** وهي عبارة عن رموز مرئية إيمائية تستعمل بشكل منظم وتتركب من اتحاد وتجميع بشكل اليد وحركاتها مع بقية أجزاء الجسم التي تقوم بحركات معينة تماشياً مع حدة الموقف. وتعتبر لغة الإشارة وسيلة للتواصل تعتمد اعتماداً كبيراً على الإبصار .

وتتأثر جميع اللغات بالبيئة المادية والاجتماعية التي تستخدم فيها، فإذا كنت تعيش في مكان فيه أسود وليس فيه ثلج، وفي وسط يمثل فيه الخال مكانة بالغة الأهمية، فسوف توجد في لغتكم ألفاظ للتعبير عن الأسد وعن الخال، وتخلو من لفظ يعبر عن الثلج، ويعدو ذلك أيضاً على لغة الإشارة، وهذا يعني أن أنسب لغة إشارية لمجتمعك هي لغة الإشارة المستخدمة في داخل المجتمع، وينبغي أن نبحث عن مثل هذه اللغة فلا تستورد لغة إشارة من مجتمع آخر(الصفدي، 2007، 180).

وتوصل ليف وستنسون (**Leigh & Stinson, 1991,P12**) إلى أن الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة ينشئون علاقات أحسن مع أقرانهم المعوقين سمعياً ويتفق ذلك مع دراسة سبنسر (**Spencer 1993,p275**) إلى أن كثرة استخدام الآباء للإشارات مع أطفالهم له تأثير قوي في اكتساب الطفل اللغة ، وفي المراحل الأولى التي يتم فيها اكتساب قاموس لغوي.

وأوضحت دراسة كورنيليس جورجيانا وآخرين(**Cornelins,G.etal, 1990**) أن الأطفال الذين استخدم معهم لغة الإشارة حققوا مستوى أعلى في سلوك اللعب الاجتماعي، ومستوى أقل من العدوانية مقارنة بأقرانهم الذين استخدموا معهم لغة الشفاه.(عواد، 2002، 80:81).

ودراسة ديسيلي ديبرا دوك (Desselle–Debra–Duke,1992) أكدت تسجيل الأطفال الصم الذين يتعامل معهم آبائهم باستخدام لغة الإشارة بشكل كبير درجات أعلى في تقدير الذات عما سجله الأطفال ذوي الآباء غير الماهرين في استخدام لغة الإشارة.

2. **طريقة أبجدية الأصابع:** وهي إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية بطريقة متفق عليها، ومن السهل تعلم لغة الأصابع حيث يمكن التعبير عنها بلغة الإشارة بلغة الأصابع.

حيث تشمل تهجئة الأصابع استخدام اليد لتمثيل الحروف الأبجدية. وفي العادة تستخدم التهجئة بالأصابع كطريقة مساندة للغة الإشارة إذا كان الأصم لا يعرف الإشارة المستخدمة لكلمة ما أو إذا لم يكن هناك إشارة للكلمة. بعبارة أخرى، نادراً ما تستخدم تهجئة الأصابع بمفردها للتواصل مع الشخص الأصم.

وتشمل التهجئة بالأصابع، أو الأبجدية اليدوية تهجئة كل كلمة حرفاً باستخدام أصابع يد واحدة أو الاثنين معاً لتمثيل الحروف الأبجدية المختلفة. وفي العادة، فإن الأفراد الصم الذين يستخدمون التهجئة بالأصابع هم الأفراد الذين يفهمون اللغة المنطوقة جيداً (الخطيب، 1998، 134).

ويجب أن نذكر أن أبجدية الأصابع ليس لها تركيب جملي معين أو تشكيل دلالات أو أصوات وإنما هي تعتمد نفس التركيب الكتابي للغة التي تنوب عنها.

ومن الملاحظ أن أي شخص يستطيع تعلم تهجئة الأصابع ويحتاج بعدها إلى تدريب لاكتساب القدرة على تكوين كلمة كوحدة واحدة، فإذا أردت كتابة كلمتين فيجب أن يظهر ذلك وهذا يكون بكتابة الكلمة الأولى دون فواصل بين الحرف والآخر ثم الفصل البسيط والكتابة للكلمة الثانية (الصفدي،2007، 191).

3. **الطرائق الجمعية والكلية** : وهي طرائق تجمع بين طريقتين وذلك بهدف تحسين القدرة الاتصالية، فالمبدأ أن كل طريقة مستقلة لوحدها قد لا تفي بأغراض التواصل لهذا تم اللجوء إلى الجمع بين أكثر من طريقة. ومن هذه الطرق طريقة (روشيستر) وهي طريقة تجمع بين استعمال التهجي الإصبعي وقراءة الشفاه، وطريقة (بياجيه– جورمان) وهي التي تعتمد على جمع الإشارات الوصفية الشائعة بين التلاميذ الصم وترتيبها وفق قواعد اللغة واستعمالها مع النطق والسماعات لتسهيل اكتساب الطفل للغة وتعلمها منذ سن مبكرة (أبو الفخر، 2004 ، 229).

ثالثاً : التواصل الكلي Total Communication :

ظهرت هذه الطريقة في الاتصال بين الصم أو معهم نتيجة للانتقادات التي وجهت لكل من طريقة قراءة الشفاه وطريقة التدريب السمعي، والذي يطلق عليه اسم الاتجاه الشفوي (Oral Approach) وطريقة لغة الإشارة وأبجدية الأصابع، الاتجاه اليدوي العملي (Manual Approach)

وملخص الانتقادات :

1- صعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم باستخدام طريقة لغة الشفاه، إما بسبب سرعة حديث المتكلم أو الموضوع الذي يدور حوله حديث المتكلم، أو مدى مواجهته للأصم.

2- صعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم باستخدام طريقة التدريب السمعي وذلك بسبب مدى القدرة السمعية المتبقية لدى الأصم ومدى فعالية الوسائل السمعية لدى الأصم.

3- صعوبة نشر لغة الإشارة أو أبجدية الأصابع بين كل الناس ويعني ذلك اعتماد فهم الأصم للآخرين على مدى نشر تلك اللغة بين الناس، وهو ليس بالأمر السهل بل يقتصر فهم الأصم على الآخرين الذين يتقنون لغة الإشارة أو أبجدية الأصابع، وبسبب مثل تلك الانتقادات مجتمعة ظهرت الطريقة الجديدة وهي الطريقة التي تجمع بين كل تلك الطرق في الوقت نفسه، ففي هذه الطريقة يتحدث المتكلم بصوت واضح مسموع وبسرعة عادية لحركة الشفتين، وفي الوقت نفسه يعبر عما يتكلم بلغة الإشارة والأصابع معاً (الروسان، 2001، 197) .

تأثيرات التواصل الكلي:

- تظهر أهمية استخدام الاتصال الكلي مع الأطفال الصم لما له من تأثيرات إيجابية على عمليات النمو المختلفة وتحسين مهارات الاتصال والتفاعل.
- إن تأثيرات استخدام الاتصال الكلي مع الأطفال الصم تجاوز الطرق المستخدمة بمفردها في تحقيق الانجاز العقلي ونمو التحدث وقراءة الكلام، وقراءة الكتابة، والرياضيات ومهارات الاتصال والقدرة على الفهم.
- إن استخدام التواصل الكلي مع الأطفال الصم يلبي كل احتياجات وقدرات كل طفل على حدا، ويعمل على تنمية ما لديه من قدرات لغوية حسب ما يملك من طرق مختلفة يستطيع التحدث بها.
- إن استخدام التواصل الكلي مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يتيح استغلال البقايا السمعية لديهم، ويدعم استخدام الكلام الصوتي لذلك (عبد الحي،2001 ، 169).

وقد أظهرت دراسة إندين (Inden, 1992) أن الأطفال ذوي مهارات التواصل الكلي أظهروا مستوى توافق أفضل من أقرانهم ذوي التواصل الشفهي(أبو عواد، 2002، 81) .

بالإضافة إلى ما توصلت إليه دراسة ديسيلDesselle (1994) من أن هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات Self – Esteem وبين أساليب التواصل، فكلما كان الآباء أكثر معرفة وإتقانًا بطرق التواصل (قراءة الشفاه، لغة الإشارة، هجاء الأصابع) كان أبناؤهم أكثر استمتاعاً بمستوى عالٍ من تقدير الذات، يدفعهم إلى التغلب على الإعاقة، والنظر إليها على أنها مجرد ضعف في إحدى الحواس يمكن التغلب عليه بوسائل معينة.

ودراسة ديسيلي دبيرا دوك (Desselle–Debra–Duke,1992) تؤكد أن لأسلوب التواصل الكلي (حديث– إشارة– تهجي أصابع) يزيد من تقدير الذات لدى الأصم عن أسلوب التخاطب الشفوي فقط (حديث).

كما تؤكد دراسة ليندا جيوسي (Lynda Jouce) إلى وجود اختلافات معنوية بين مجموعتي الصم (لآباء عاديين وصم) كانت أكثر ظهوراً لدى المراهقين الصم من ذوي الآباء الصم تجاه المعتقدات الثقافية للصم، وهذه المجموعة أيضاً أكثر تمكناً بلغة الإشارة وطريقة الاتصال الكلي هي المفضلة لدى المجموعتين. كما أكدت أن الأبناء الصم لآباء عاديين يزداد تفاعلهم مع مجتمع الصم وذلك من خلال المرحلة المبكرة مما يجعلهم أكثر تقبلاً لقيم وثقافة الصم.

المحور الثاني – مهارات ماوراء المعرفة Metacognitive skills

تمهيد:

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والتربويين والمربين، حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسةً وبحثاً. وقد عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 265) منذ عهد أفلاطون وأرسطو حتى الوقت الحاضر. ويوصف التفكير بأنه أرقى العمليات النفسية، والعقلية، فهو يمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي والمعرفي(أبو رياش، 2007، 319-320). ويرى باريل Barell أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة (الريماوي، 2006، 318).

ولا شك أن تنمية التفكير يحتل مكان الصدارة في أهداف التربية والتعليم في كل المراحل الدراسية وعند كل الأمم والشعوب مهما كانت درجة تطورها. وهو بحد ذاته هدف لكل مؤسسة تربوية وتعليمية واقتصادية وعسكرية وسياسية...الخ(أبو رياش، 2007، 319).

وتزخر الأدبيات التربوية المعاصرة بدفق من المصطلحات المستحدثة التي تعبر عن مفاهيم ثرية ذات مدلولات ترتبط بالفكر وإعمال العقل، ولعل من أكثرها تواتراً مفهومي المعرفة وما وراء المعرفة، حيث يرد هذان المفهومان في الدراسات والأبحاث المتعلقة بعملية التعليم والتعلم (عبيد، 2000، 1).

وظهر حديثاً ومنذ منتصف سبعينيات القرن الماضي مفهوم جديد من مفاهيم التفكير وهو (التفكير ماوراء المعرفي) ليضيف أو ليكمل الصورة، حول عمليات التفكير، ومهاراته، ونشاطاته، والذي يعد من أرقى أنواع أو مستويات التفكير، وليفتح بذلك مجالاً واسعاً من التفكير، في إجراء الدراسات، للوصول إلى فهم أوسع لهذا النوع من التفكير(العتوم والجراح وبشارة، 2007، 265).

من هنا تتناول الباحثة في هذا المحور مفهوم ما وراء المعرفة وظهورها وتطورها والمكونات التي تقوم عليها من ثم مهارات ماوراء المعرفة واستراتيجيات تنمية مهارات ماوراء المعرفة.

أولاً- مفهوم ماوراء المعرفة:

أصبح مجال ماوراء المعرفة من أهم المجالات التي يهتم بها علم النفس المعاصر، وهذه العملية خاصة بالإنسان فقط ومركزها قشرة المخ (الأعسر وكفافي، 2000، 105).

ولمصطلح ما وراء المعرفة عدة أسماء أخرى باللغة العربية منها(فوق المعرفة – ماوراء الإدراك) ولكن أغلب هذه المصطلحات ترمز إلى" التفكير في التفكير"، ومع أن هذا المصطلح يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً إلا أنه حظي باهتمام الأدبيات التربوية مما جعل الكتب تزخر بالعديد من التعريفات لهذا المصطلح (يوسف، 2009، 34). ويشير جارمان وفافريك (Jarman&Vavrik) أن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس، وأن وليم جيمس James وجون ديوي Dewey قد وصفا العمليات ماوراء المعرفية التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري والتي تشير ضمنياً إلى مهارات وقدرات ماوراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام. كما يشيرا إلى أن أصل نظرية ماوراء المعرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينيات من القرن العشرين هما:

المرحلة الأولى: عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة، و ذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

المرحلة الثانية: هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه، والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 266).

ولكن مفهوم ماوراء المعرفة ظهر بشكل جلي كمفهوم استحدثه "فلافل" في أوائل السبعينيات من القرن العشرين، وعدّه معرفة الفرد عن ذاكرته (صفوت، 2004، 15). وعرف "فلافل" مصطلح ماوراء المعرفة على أنه المعرفة المخزونة عن العالم والتي تعتبر الناس كائنات معرفية لديها مهام وأهداف وأفعال وخبرات معرفية متعددة، حيث يعتقد أن درجة وعي الأفراد بقواهم وحدودهم كمتعلمين تؤثر على أدائهم أثناء المهام المعرفية، كما أضاف: أن ماوراء المعرفة هو القدرة على المراقبة والتقييم والتخطيط لتعلم الفرد، وأيضاً أنه المعرفة عن الظواهر المعرفية (Flavell, 1979, 906).

كما أجرى براون Brown تطبيقات متعددة على مفهوم ماوراء المعرفة، وذلك في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال تلك التطبيقات على الأهمية البالغة لدور كل من: المعرفة وماوراء المعرفة في التعلم الفعال(الدسوقي، 2009، 142).

وعرفه Brown بأنه: معرفة المتعلم وتحكمه وضبطه لعملياته المعرفية وتتضمن استراتيجيات التخطيط للتعلم والتفكير في عمليات التعلم ومراقبة المتعلم لسير تعلمه وتقويمه للتعلم بعد أن يتم النشاط (فارس، 2006، 84).

وعرفه وود رالف (Wade and Ralphe) بأنه " قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم" (الرياشي ومراد، 1997، 2).

وعرف" راسنك" (Rasnak) ماوراء المعرفة على أنه وعي المتعلم أو معرفته بعمليات التعلم لديه، وأيضاً على أنه قدرة الفرد على مراقبة وضبط هذه العمليات أثناء التعلم (صفوت، 2004، 17-18).

وعرفه سميث (Smith) بأنه التفكير في تفكيرنا.

وعرفه هويت (Huitt) بأنه المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، أو تفكير الفرد حول تفكيره، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 268) (الريماوي،2004، 326).

كما عرفه ابراهيم بأنه عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلات، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العامة في حل المشكلة، وهي أحد مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات(ابراهيم، 2004، 809).

وعرفه الدسوقي بأنه مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم التي يستخدم من قبل التعلم، وفي أثنائه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (الدسوقي، 2009، 143).

وعرفته فارس بأنه: قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير الخاصة به أثناء القيام بحله مشكلة أو قضية تعترضه، أو لدى تعرضه للمعلومات والخبرات الجديدة ويتضمن ذلك إدراك المعرفة الموجودة السابقة وتخطيط ووضع الأهداف اللازمة للمهمة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ومراجعة عملية التفكير، وتقييمها في ضوء التوجه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة (فارس، 2006، 86-87).

وربط عبيد مفهوم ماوراء المعرفة بثلاثة صنوف من السلوك العقلي:

- معرفة الشخص عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به.

- تحكم الشخص وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الذهني في هذا العمل الذهني.
- مدى تأثر طريقة تفكير الشخص بمعتقداته وحدسياته ووجدانياته فيما يتعلق بالمجال الذي ينشغل به ذهنه فمثلاً تتأثر طريقة تفكير الطالب الذي يجيب عن أسئلة امتحان مادة ما بما يعتقده عن صعوبة أو سهولة هذه المادة (عبيد،2009، 217) (زيتون، 2003، 69).

وأشار دانييل إلى أن ماوراء المعرفة تعني الوعي بالذات (Self–awareness) بمعنى الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان، وبهذا الوعي التأملي النفسي يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات (عبدالوهاب،2002،166).

وهناك من يشير إلى أن المعرفة بما وراء المعرفة والوعي بها، وإدارتها، واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة، تؤدي إلى:

- التقليل من صعوبات التعلم.
- الإرتقاء بمستويات التفكير.
- تساعد في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها.
- تساعد في تنمية التفكير (الناقد والإبداعي)
- تساعد في التذكر، والفهم، والتخطيط، والإدارة، وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية.
- تحسين القدرة العامة على الاستيعاب (الدسوقي، 2009، 143-142).

ووضح الفوال وسليمان الجوانب الأربعة الرئيسية التي يشملها مفهوم ماوراء المعرفة وهي:

- معلومات الفرد المتعلقة بقدراته ومعرفته بالمهمة المطلوبة وخصائصها وعمليات التعلم اللازمة لإنجازها أو الاستراتيجية التي ستستخدم لإنجاز المهمة من حيث كيفية استخدامها والزمن المناسب وسبب استخدامها دون غيرها من الاستراتيجيات.
- الضبط ماوراء المعرفي: ويشير إلى العمليات والأنشطة التي ينفذها الفرد أثناء أدائه للمهمة، كما يشمل رصد مواطن الخطأ وتقييم ما تم إنجازه لتقرير الاستمرار بالاستراتيجية نفسها أو تغييرها.
- التنظيم الذاتي: ويعني تغيير الاستراتيجية أو الاستمرار فيها في ضوء المتطلبات الحادثة في أثناء معالجة المهمة، أو تنقيحها وتعديلها بما يتناسب والموقف.
- تنمية ذات الفرد: حيث يعزو النجاح الحاصل إلى القدرة والجهد المبذول أثناء حل المشكلة أو أداء المهمة (الفوال وسليمان، 2013، 205).

وبناء على هذه التعريفات وغيرها تبنت الباحثة التعريف الذي وضعه زيتون وفيه يقول: القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها، ومراقبة التقدم نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل والقيام على معالجتها، والتأمل والتفكير قبل إنجاز العمل وفي أثنائه وبعده، ومن ثم تقييم التفكير من بدايته إلى نهايته (زيتون، 2003، 69).

هذا ولا بد من الإشارة إلى أن المعرفة تختلف عن ما وراء المعرفة فالمعرفة هي المصطلح العلمي الذي يشير إلى العمليات العقلية المتضمنة كسب وفهم المعرفة، متضمنةً التفكير والمعرفة، التذكر، الحكم، وحل المشكلات، أما ما وراء المعرفة فهي معرفة وفهم عملياتنا المعرفية وقدراتنا، بالإضافة إلى تنظيم هذه العمليات (Special Education Support Service,2009, 5) (Frances and Jeffery, 1998, 23).

وبعبارة أخرى يشير مصطلح المعرفة إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيتطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفة حتى في حال اجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها، وهذه العمليات تتمثل في الإدراك، والتذكر، والتخيل، والتخزين، والتفكير.

أما مصطلح ماوراء المعرفة فيشير إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف، وهناك فروق بين الأفراد في كيفية استخدامهم واستفادتهم من المعرفة التي يحصلون عليها (المدني، 2007، 50) (المزروع،2005 ، 36) (ابراهيم، 2009، 103).

وإن مهارات المعرفة تميل إلى أن تكون موجودة داخل المجالات أو المواد، بينما تشمل ماوراء المعرفة مجالات متعددة حتى لو كان هناك القليل من الأشياء المشتركة بين هذه المجالات (Schraw,2002, 133-137).

وتعتمد ماوراء المعرفة على المعرفة، والقضية فيما اذا كان بالإمكان التمييز والفصل بين المعرفة وما وراء المعرفة، مثلاً من حيث المهارات ماوراء المعرفية لا يمكن للمرء المشاركة في التخطيط دون تنفيذ الأنشطة المعرفية، مثل توليد حل للمشاكل وتسلسل هذه الخطوات (Veen man&Walters ets,2006,5-6)..فبينما تكون المهارات المعرفية ضروريةً لأداء مهمة ما، فالمهارات الماوراء معرفية تسمح لنا أن نفهم كيف تم أداء هذه المهمة (Bendixen &Hartley,2003, 18) (Hudlicka,2005, 59) (يوسف،2009، 36).

وتختلف الاستراتيجيات المعرفية عن استراتيجيات ماوراء المعرفة، فالاستراتيجيات المعرفية مصممة أساساً لتساعد الفرد في الوصول إلى هدفه المعرفي، أما استراتيجيات ماوراء المعرفة فتساعد الفرد بالشعور بالثقة الأكيدة في أنه حقق هدفه، وبالمثل، قد يقرأ الفرد ببطء ليتعلم محتوى ما يقرؤه، وهذه استراتيجية معرفية، وقد يقرأ بسرعة لمجرد أن يقدر مدى صعوبة أو سهولة المحتوى الذي يجب عليه أن يتعلمه، وهذه استراتيجية ماوراء معرفية. ومن ثم، يتعلم الفرد الاستراتيجيات المعرفية ليحدث النمو المعرفي، ويتعلم استراتيجيات ماوراء المعرفة ليراقب النمو المعرفي (Flavell,1987, 23).

وقد نادى (بيجز) بتدريس قدرات المعرفة عن طريق ماوراء المعرفة، وأن ما وراء المعرفة ليس غاية ولكنه وسيلة (Rampp and Guffey, 1999, 44)

وترى الباحثة أن ماوراء المعرفة بوصفها أحد مكونات التفكير(الشكل السابق) فهي تشمل التخطيط والمراقبة والتقييم، وهي من المراتب العليا لمكونات التفكير والتي تتضمن أنماطاً تفكيرية أبسط منها في تقييم عمليات التفكير، وهذه العمليات لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، فالعمليات المعرفية تعتمد على بعضها البعض، كذلك لممارسة ما وراء المعرفة لا بد لنا من الاعتماد على العمليات المعرفية الأساسية والمركبة.

ثانياً– مكونات ما وراء المعرفة:

يرى فلافل (Flavell,1979) أن هناك مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما:

1– معرفة ما وراء المعرفة.
2– خبرات ماوراء المعرفة. وفيما يلي توضيح لكل من هذه المكونات:

1: معرفة ماوراء المعرفة Meta cognitive knowledge:

تتكون بشكل أساسي من المعرفة، والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معاً لتنتج أعمالاً أو مخرجات معرفية وتتضمن ثلاثة عناصر هي (الريماوي، 2006، 326)

- معرفة الشخص(person knowledge) وتشمل كل ما يفكر به حول طبيعته، وطبيعة غيره. مثل معرفة الفرد بحجم قدراته وقدرات غيره.
- معرفة المهمة (Task knowledge) وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم وطبيعتها خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة، وهكذا.....

- معرفة الإستراتيجية (Strategy knowledge) وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجية فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسة والثانوية (العتوم، 2003، 206–207) (الزيات، 1998، 250:252).
أي تتعلق بمعرفة الفرد بإيجابيات وسلبيات استخدام كل استراتيجية، ومعرفة موعد ومكان استخدام كل استراتيجية بفاعلية (الريماوي، 2006، 326).

2: خبرات ماوراء المعرفة (metacognitive Experiences):

حيث يرى فلافل أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادةً في المواقف التي تتطلب كثيراً من الحذر، والتفكير الواعي(الريماوي، 2006، 326).

ويشير فلافل إلى أن لخبرات ما وراء المعرفة تأثيراً كبيراً على الأهداف والمهمات المعرفية، ومعرفة ما وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية، وذلك كالتالي:

أ- تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة، وأن تراجع أو تلقي القديمة منها.
ب-إن خبرات ماوراء المعرفة، تؤثر في معرفة ماوراء المعرفة، عن طريق إضافة شيء ما إليها، أو حذف شيء ما منها أو تعديلها.
ت-إن خبرات ما وراء المعرفة، يمكن أن تنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 271).

أما ستبك Stipek فيجد بأن ما وراء المعرفة تشمل التخطيط ووضع الأهداف وبأنها عبارة عن مكونين هما:

1- استراتيجية ماوراء المعرفة: ويقصد بها القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه عن طريق صياغة الأهداف أو وضعها والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والاستدلال والتنبؤ أي ما معناه التحكم بالاستراتيجيات المعرفية.
2- مهارات ماوراء المعرفة: ويقصد بها الوعي لما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ووسائل لنجاح هذه المهارات في أداء المهمات بفاعلية (جابر، 1994، 229) (الحمادي، 2012،49).

كما أن هناك تقسيمات أخرى لمكونات ما وراء المعرفة جاءت بعد تقسيمات فلافل وتتضمن:

1- معرفة الفرد بذاته.
2- المعرفة بعمليات التفكير.

3- ضبط عمليات التفكير.

1- معرفة الفرد بذاته:

وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

أ- الالتزام Commitmentوتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر والتفضيلات.

ب-الاتجاهات الإيجابية مثل المثابرة والتعلم من الفشل.

ت-الانتباه: ويكون للتفضيلات، وللصور الكبيرة، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

2- المعرفة بعمليات التفكير: وتتضمن:

أ- المعرفة التصريحية (Declarative knowledge) : وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة وتتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.

ب-المعرفة الإجرائية (Procedural knowledge) وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها، مثل كيفية مسح المثيرات وتلخيصها.

ت-المعرفة الشرطية(Conditional knowledge) وتتضمن المعرفة بآلية عمل الاستراتيجيات ومتى تستخدمها، ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها.

3-ضبط عمليات التفكير وتتضمن:

أ- التخطيط (Planing) ويتضمن اختيار مسار للأهداف، واختيار الاجراءات.

ب- التنظيم (Regulation) ويتضمن فحص التقدم، ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.

ت- التقويم (Evaluation) ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف، واختيار المصادر (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 273).

وتقوم ضبط عمليات التفكير أو ما ورد اسمه بالإدارة الذاتية للمعرفة على مبدأين رئيسيين هما:

1- أن يدرس الطلاب كيف يتعلمون، أكثر من أن يدرس لهم ما الذي يجب أن يتعلموه.

2- أن يتعلموا كيف يسلك المتعلمون الناجحون ذوو الكفاءة الذاتية في تعلمهم، وعملهم، وحل مشكلاتهم، من حيث أنهم:

- يتحملون مسؤولية تعلمهم.
- لديهم القدرة على معالجة المعرفة.
- يكونون قادرين على توجيه عملية تعلمهم وتنظيمها.
- قادرون على استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين تفكيرهم وتعلمهم.
- قادرون على اتخاذ القرار، واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المقدم لهم.

- قادرون على تقويم أنفسهم، ووضع الأهداف وتنفيذها (الدسوقي،2009، 145).
- قادرون على التحكم في استراتيجيات التفكير الخاصة بهم، وعلى الوعي بتفكيرهم.
- تعلمهم يكون موجهاً بمهارات تفكيرهم التأملي والابتكاري والناقد (الدسوقي، 2009، 146).

كما يمكن أن نقول أن ما وراء المعرفة تتكون من :

1- المعلومات ماوراء المعرفة.
2- التحكم والضبط ماوراء المعرفي.
3- التنظيم المعرفي.
4- معتقدات العزو.

1- تشير المعلومات ماوراء المعرفة إلى ثلاثة أمور:

أ- العلم والدراية من المعرفة وتتمثل في المعرفة عن الشخص، وتشمل معرفته بقدراته وما يعتقده عن نفسه.

ب- المعرفة بالمهمة المطلوبة: أي وعي المتعلم بخصائص المهمة التي يتعامل معها ومتطلباتها وعمليات التعلم اللازمة لإنجاح المهمة.

ت-يتعلق هذا الأمر بمكونات المعرفة الخاصة بالاستراتيجية وكيفية استخدامها ومتى تستخدم ولماذا؟

2- يشير الجانب الثاني (الضبط ماوراء المعرفي) إلى العمليات والأنشطة التي يرتبط بها المتعلمون في أثناء أدائهم للمهمة، ويتضمن ضبط تقدم الفرد في تناوله للأنشطة ومراجعة وإعادة جدولة استراتيجية الفرد، وتشمل مهارات الضبط:

ضبط النظر إلى الأمام لمعرفة تركيب عملية أو مجموعة من العمليات أو بنائها وتتابعها ورصد مواطن الأخطاء واختيار أفضل الطرائق للوصول إلى الحل الصحيح والتقليل من الأخطاء، كما تشمل النظر إلى الخلف لاكتشاف ما ارتكب من أخطاء وتقييم ما تم إنجازه، وفي ضوء ذلك يقرر الفرد الاستمرار بالاستراتيجية نفسها أو تغييرها(الزعبي،2008، 337).

3- الجانب الثالث يتمثل في التنظيم الذاتي الذي يعني تغيير الاستراتيجية، أو الاستمرار فيها في ضوء المتطلبات الحادثة أثناء معالجة المهمة وتستخدم هذه العملية في اختيار الاستراتيجية أو المدخل المناسب لحل المشكلة أو تعديل الاستراتيجية وتنقيحها بما يتناسب والموقف التعليمي.

4- يعد الجانب الرابع بمثابة تنمية لذات الفرد، حيث يعزو النجاح الحاصل إلى القدرة والجهد المبذول في أثناء حل المشكلة(الزعبي، 2008، 338).

كما يمكن تقسيم ماوراء المعرفة إلى:

1- معرفة ماوراء المعرفة: وتشمل المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والاستراتيجيات المعرفية ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينها والتي تؤثر في المعرفة والتعلم.
2- مهارات ماوراء المعرفة: وتعني ضبط ماوراء المعرفة وتنظيمها وتشمل الأبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقييم (الشّروف، 2002، 19).

وترى الباحثة أن ما وراء المعرفة تتضمن:

1- معرفة ماوراء المعرفة: الإجرائية والشرطية والتصريحية.
2- مهارات ماوراء المعرفة: وعي الفرد بما يمتلكه من قدرات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهمة بفاعلية أكثر.
3- استراتيجيات ماوراء المعرفة: من حيث أنها الوسائل التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ماوراء المعرفة لتحسين مهارات ما وراء المعرفة وتنميتها.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

إن جلب مهارات ماوراء المعرفة إلى الوعي كانت جوانب مثمرة لأبحاث علماء نفسانيين واجتماعيين وسريريين وإدراكيين (Lonie &Dolinsky,2002, 273).

وإن أحد المبررات لتعليم مهارات ما وراء المعرفة يتجلى في إشغال الطلاب بمهارات تعلمية مدى الحياة، وهذه بدورها توفر لهم سقالات معرفية للتعلم المنتج في المستقبل.

وينظر إلى مهارات التفكير الما وراء معرفية بوصفها مكوناً هاماً في تدريس مهارات التفكير العليا المركبة وينبغي أن تستوعبها مناهج المدرسة، ويرى بعض الباحثين أن المهارات الما وراء معرفية تمثل عوامل مهمة في تنمية مهارات الأفراد في موضوعات بعينها، ولعل من أهم خصائص الما وراء معرفية أنها تتضمن وعياً متنامياً حيث يصبح الفرد أكثر وعياً بعمليات التفكير ذاتها واجراءاتها النوعية وأكثر وعياً أيضاً بنفسه كمفكر ومؤد (الطيب، 2006، 29).

ويرى بيتر(Peter) أن مهارات ماوراء المعرفة تمكن الطلاب من التعلم الذاتي من منطلق أنها تساعده على الإدراك الذاتي لتفكيره كما أنها تجعل التعلم فعالاً ونشطاً.

كما يشير (Thamraksa) إلى أن المعلمين يجب أن يزودوا حجرات الدراسة بالأنشطة الكفيلة بتحسين مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم) (أبو السعود، 2009، 55).

ويعرف ستيرنبرغ (Sterenberg) مهارات التفكير فوق المعرفية Meta cognitive Thinking Skillsبأنها عبارة عن مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتزداد مع المراحل النمائية للفرد من جهة، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة أخرى، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفية للفرد وبفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير(أبو رياش، 2007، 322).

وتعرف الجزائري مهارات ما وراء المعرفة: بأنها نشاط عقلي يتضمن تحكم المتعلم الواعي بعملياته المعرفية، ونظام هذه العمليات. ومعرفته بنفسه كمتعلم يتعامل مع مهمات تعلم مختلفة، ويستخدم استراتيجيات تعلم ملائمة لموضوع التعلم، وهدف المهمة التي يقوم بها. ويتضمن قيام المتعلم بعمليات تخطيط، ومراقبة، وتقويم مستمرة لتحديد تقدمه في موضوع التعلم. وتطوير قدرته على التأمل في طرقه الخاصة باكتساب المعرفة (الجزائري، 2005،27-28).

هنالك العديد من التصنيفات **لمهارات التفكير الماوراء معرفية** ولكن هناك إجماع على ثلاث مهارات أساسية:

1- **مهارة التخطيط (Planning Skill)**:

وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر الأساسية المرتبطة بموضوع التقرير، وهو تنظيم للأفكار في تسلسل معقول، وهو كذلك وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته (مصطفى، 2002، 59).

ويرى سكولنك وفريدمان (Scholnick&Fridman) أنها تتضمن القدرة على تصور المشكلة، ووضع الأهداف، ووضع استراتيجية أو أكثر لتحقيق الأهداف، ومراقبة العمليات للعمل نحو الأهداف.

ويرى برونسون (Bronson) أنه قد يتضمن أو لا يتضمن الوعي الشعوري لتخطيط العمليات، كما يمكن أن يتضمن أو لا يتضمن القدرة على تنفيذ الخطة، وقد أظهرت دراسة شنايدر وبرسلي (Schneider &Pressley) أن القدرة على التخطيط تتطور خلال سنوات الطفولة وفترة المراهقة، وأنها تتحسن بشكل كبير بين سني العاشرة والرابعة عشر، وأن المتعلمين الأكبر سناً، وذوي الخبرة الأطول، هم أكثر معرفةً وعلماً بالمعرفة وباستخدام تلك المعرفة، لتنظيم تعلمهم قبل البدء بالمهمة (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 275).

ويعرف باير (Bayer) مهارة التخطيط بأنها رسم صورة مسبقة للمهمة التعليمية بدقة وعناية قبل الإنخراط فيها، وتتضمن مهارة التخطيط:

- تحديد الهدف العام للمهمة التعليمية التي يتحقق الهدف من خلالها.
- ترتيب هذه الأنشطة بتسلسل منطقي وفق أولوية الاستخدام.
- التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف.
- تحديد الطرق للتغلب عليها.

يعرف مارازانو (Marazano) مهارة التخطيط بأنها تلك المهارة التي يستخدمها المتعلم من أجل وضع خطة بطريقة منظمة ودقيقة يتم من خلالها العمل على تحقيق أهداف تعليمية معينة ، فهي تتعلق ب:

- تحديد الأهداف.
- اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقها.
- ترتيب هذه الأنشطة بتسلسل معين وفق أولوية الاستخدام.
- التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف.
- تحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتغلب على الصعوبات (شحروري، 2006، 35).

مما سبق نجد أن مهارة التخطيط تسبق أي تفكير في القيام بمهمة ما سواء أكانت فكرية أو جسدية وتنمية هذه المهارة تتم ممارستها عملياً من خلال الإشارة إليها ليعي الطلاب أهميتها ويتقنوها كي تصبح جزءاً من مهاراتهم المرتبطة بأداء مهمة ما.

2- مهارة مراقبة الذات (Self- Monitoring Skill)

يعرف هيلر وتشايلد مهارة مراقبة الذات بأنها قدرة الفرد على مراقبة نفسه خلال معالجته للمهمة التعليمية واختباره لمستوى أدائه وفحصه لمدى تعلمه لها بهدف التعرف على ضعفه وقصوره ونقاط قوته ونجاحه، أما باير (Bayer) فيعرف مهارة مراقبة الذات بأنها مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة التعليمية المراد تعلمها، وتتضمن مهارة مراقبة الذات:

- التفكير في الهدف العام للمهمة التعليمية.
- كيفية تحقيق أهداف المهمة.
- معرفة أي الأهداف الجزئية تحققت وأي منها لم يتحقق بعد.
- تحديد متى سينتقل الفرد من الخطوة الأولى إلى الخطوة الثانية فالثالثة إلى أن يتحقق الهدف منها.
- اختيار الاستراتيجية المناسبة للعمل.
- تحديد الإعاقات التي تعترض سيره.
- معرفة كيفية التغلب على هذه المعوقات.

فمهارة مراقبة الذات تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين بمعنى معرفة أي الأهداف الجزئية التي ستنجز قبل غيرها وإقرار متى سينتقل الفرد إلى الخطوة الثانية في تحقيق الهدف (شحروري، 2006، 340).

ويعرف سنايدر (Snyder) القدرة على المراقبة على أنها القدرة والرغبة في تنظيم القدرات التعبيرية العامة للفرد، لتتلاءم مع عناصر أو متطلبات الموقف، فقد أشارت الدراسات إلى أنها تتطور بشكل بطيء وهي ضعيفة لدى الأطفال والمراهقين، في حين أظهرت دراسة ديلكوس وهارينجتون أن القدرة على المراقبة تتحسن مع التدريب والممارسة.

ويشير كلاو (Kluwe) إلى أن اجراءات عملية المراقبة، الموجهة نحو تحصيل المعلومات ذات الصلة بعمليات تفكير الأفراد، تشتمل على القرارات التي تساعد على تحديد الواجب الذي يعمل عليه الشخص غالباً، وتفحص مدى التقدم في ذلك العمل، وتقويم هذا التقدم، والتنبؤ بنتائج هذا العمل.

وأن عمليات التنظيم المتقدمة هي الموجه نحو تنظيم تفكير الفرد نفسه، وتشمل القرارات التي تساعد على تخصيص المصادر اللازمة للمهمة، وتحديد ترتيب الخطوات الواجب اتخاذها لإنجاز المهمة، وتحديد ترتيب الخطوات الواجب اتخاذها لإنجاز المهمة، وتكثيف الجهود المبذولة لإنجاز المهمة، والسرعة اللازمة لإنجازها ويضيف روبنز (Robbins) بأن المراقبة الذاتية تعود إلى قدرة الفرد على مواءمة سلوكه مع العناصر الموقفية الخارجية، فالناس الذين يتمتعون بمستوىً عال من المراقبة الذاتية، يظهرون مستوىً عال من التكيف مع سلوكهم، وهم شديدو الحساسية للعوامل الخارجية وللآخرين، ويتصرفون بطرق مختلفة حسب اختلاف الموقف (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 575-576).

مما سبق نجد أن هذه المهارة تقوم على وعي الطالب لها خلال إنجاز المهمة ليقوم بالخطوات اللازمة لتطبيقها.

3- مهارة تقييم الذات (Self-Evaluation Skill)

يعرف باير (Bayer) هذه المهارة بأنها حكم الفرد على مستوى إنجازه ومدى تقدمه ونجاحه في المهمة التعليمية، وتتضمن مهارة تقييم الذات الحكم على مدى صحة وصدق النتائج المحتملة وتقييم مدى مناسبة الأدوات والوسائل والأنشطة التي استخدمت في تحقيق الهدف وتقييم مدى النجاح في التغلب على الصعوبات في تحقيقه والحكم على مدى فعالية الخطة التي رسمت لمعالجة المهمة التي كانت ناجحة باتجاهه.

أما لي (Li,1992) فيعرف مهارة مراقبة الذات بأنها مقارنة الهدف المراد تحقيقه بما تحقق على أرض الواقع ومقارنة الاستراتيجية التي استخدمها المتعلم بالاستراتيجيات التي من المفترض أن يستخدمها فعلاً ومقارنة الصعوبات المتنبأ بها بالصعوبات التي واجهها الفرد مثلاً ومقارنة النتائج التي حققها الفرد بالتي توقعها مستقبلاً وتصحيح الاستراتيجيات الضعيفة كما استخدمت وتبني استراتيجية أو خطة أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارسة (شحروري، 2006، 35).

التقييم يتضمن قدرة الفرد على تقييم إمكانياته وقدراته في ضوء ما توصل إليه من نتائج أثناء أداء مهمة ما، إضافة لتحديده لجوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وتحديد ما إذا كانت الخبرة التي مر بها تساعده عند مواجهة مواقف أخرى مشابهة أم لا.

ويشير دوفي ودوهلر (Duffy& Roehler) إلى أن إدراك الطلبة لمواطن القوة والضعف في فهمهم يساعدهم في اختيار الاستراتيجية المناسبة التي يطبقونها لتحديد فاعليتها، كما أن عدم الفهم يؤدي إلى التدريب الأعمى بحيث يتدرب الطلبة على الاستراتيجيات دون أن يفهمه لماذا أو متى وكيف تكون هذه الاستراتيجيات مفيدة.

وقد أشار بيكر (Baker) إلى أن التقويم جزء هام من السيطرة، والتحكم بعمليات ماوراء المعرفة، وأنه يرجع إلى تقدير النتاجات، ومدى تحقق الأهداف، ومدى فاعلية تعلم الشخص ودقة قراراته (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 276).

ونجد أن هذه المهارة تكون خلال أداء المهمة عند تقسيمها إلى أجزاء وقد تكون في نهاية المهمة.

يشير هيلر وتشايلد (Heller&Child,1988) إلى **الأنماط الرئيسية التالية لمهارات ماوراء المعرفة ومنها:**

1- مهارة الوعي بالذات (Self-Awareness Skill)

يعرف ريف (Reef,1992) مهارة الوعي بالذات بأنها وعي الفرد المتعلم لما يوظفه من عمليات عقلية أثناء معالجته للمهمة التعليمية ولما تتطلبه هذه العمليات من أنشطة ومسؤوليات تقع عليه والعلاقة التي تربط بين هذه الأنشطة بعضها مع البعض، ووعيه لما يوجد في ذاكرته من معرفة وخبرات سابقة تتعلق بالمهمة التعليمية، وتتطلب هذه المهارة معرفة الفرد لهدف المهمة التي سينخرط بها ومستوى أدائه في المهمة ومدى نجاحه في عملها (شحروري، 2006، 33).

وكتطبيق لهذه المهارة يمكن للمعلم استخدام نشاط يطلق عليه معرفة الذات حتى يستطيع مساعدة الطلبة على معرفة أنفسهم، والوعي بقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وعندما تتاح فرصة للطلبة لمناقشة اختياراتهم أو أعمالهم يمكن للمعلم أن يطلب إليهم وضعها ضمن فئات من نوع:" أحب، لا أحب"، "مفيد ، غير مفيد" ، "صعب، سهل"(الخوالدة، 2003، 41).

2- مهارة إدارة الذات (Self-Management Skill):

يعرف هوف (Hoff,1998) مهارة إدارة الذات بأنها قدرة المتعلم على ضبط سلوكه التعليمي – التعلمي ومراقبته وتوجيهه ومكافأته، فإدارة الذات في الموقف التعليمي تعني قدرة المتعلم على إدارة نفسه وضبط عملية تعلمه في ظل المشتتات والضغوط التي يواجهها والتي تعوق اندفاعه نحو التعلم، وباير (Bayer,1987) يعرف إدارة الذات بأنها قدرة المتعلم على توجيه ذاته قبل وأثناء النشاط التعليمي وما الذي يجب عليه أن يفعله والخطوات الواجب اتباعها حتى الانتهاء من المهمة التعليمية فهي بذلك تشمل على توجيه التعليمات للذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، إضافة لإدارة الوقت وتنظيمه.

وينظر جال (Gall,1999) لإدارة الذات بأنها تتضمن أربعة جوانب رئيسة هي تنظيم المكان الذي سيدرس فيه المتعلم وتنظيمه للمواد الدراسية وإدارة الوقت وإدارة القلق والتوتر وطلب المساعدة، ويقدم ميردث (Meredith,1999) المكونات التالية لإدارة الذات:

التخطيط والتنظيم وطلب المساعدة وإدارة الوقت (شحروري، 2006، 35-36).

3- مهارة التساؤل الذاتي (Self-Questioning Skill)

بصرف النظر عن المادة العلمية، فمن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثنائه.

هذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر الهامة في المادة التي يتعلموها: الشخصيات، الأفكار الرئيسية، العلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم الماضية، وما إذا كان ما يقرؤون يساعدهم على التنبؤ بأشياء جديدة. وهذا يساعدهم على الوعي بدرجة استيعابهم والتحكم بشكل أفضل في التعلم(الأعسر، 1998، 69).

ويعرف شنك (Schunk,1994) مهارة التساؤل الذاتي بأنها المهارة التي يقوم بها المتعلم بطرح أسئلة ذاتية على نفسه حول الأفكار الواردة في المادة التعليمية التي يريد قراءتها أو تحضيرها وكذلك طرح أسئلة ذاتية على نفسه حول ما استوعبه من الدرس وما لم يستوعبه (شحروري، 2006، 34).

وهذه المهارات الثلاث سيتم الاستعانة بها خلال جلسات البرنامج لأهميتها. فمن وجهة نظر الباحثة تعتبر هذه المهارات تطبيقاً للمهارات الثلاث التي سبق واتفق الباحثون على أهميتها (التخطيط والمراقبة والتقييم) والتي تم الارتكاز عليها في تصميم البرنامج المُعد لهذه الدراسة.

ونشير إلى أن مهارات ماوراء المعرفة لا تعمل بشكل منفصل، ولا تتبع ترتيباً ثابتاً، فهناك تداخل فيما بينها أثناء القيام بالمهمة ، ويجب على المتعلم أن يفهم عمليات التفكير، وخصوصاً العمليات التي يستخدمها هو بنفسه لإتمام عملية التعلم، لذلك فإن هناك بعض العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، وتؤكد على مهارات ماوراء المعرفة وهي:

- ثبات التعلم : فهم المتعلم لما يقرؤه ويتعلمه.
- الوعي الكامل بالاستراتيجيات العقلية المستخدمة لمواجهة المهام التعليمية.
- القدرة على التفاضل بين الاستراتيجيات لاختيار الأفضل منها لإتمام المهمة التعليمية (الفوال وسليمان، 2013، 208).

ويؤكد (Lindstroom) على أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ماوراء المعرفة يمتاز بقدرته على:

- توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسؤوليتها.
- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسنه.
- اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف حياته المختلفة.
- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.
- اختيار الاجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به (Lindstroom,1995,30).

رابعاً– استراتيجيات تنمية مهارات ماوراء المعرفة:

إن الاستراتيجيات المعرفية هي التي يستخدمها الطلبة في تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية، وهي مهمة للفرد ومن أمثلتها، التسميع الذاتي والتفصيل والتنظيم والترميز والاسترجاع وهي استراتيجيات مصممة ليصل الفرد إلى هدف معرفي عام أو هدف معرفي خاص، أما استراتيجيات ماوراء المعرفة فهي تمكن المتعلم من التحكم في بيئته المعرفية، كما تمكنه من تنسيق عملية التعلم، وتساعد المتعلم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم (مصطفى، 2008، 20–21).

ولا توجد استراتيجية واحدة، بل إن كل ما يستخدمه المعلم أو الطالب بقصد التأمل والتساؤل الذاتي والتفكير في التفكير يساعد على تنمية التفكير ماوراء المعرفي.

ومن أمثلة الاستراتيجيات المستخدمة:

1- **التدريس التبادلي:** ويكون ذلك على شكل تفاعل صفي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وأنفسهم، يتبادلون فيه الأدوار.

مثلاً: يطلب المعلم أو المدرب من أحد الطلبة أن يقوم بحل لمشكلة ما بصوت عالٍ، أي أن يفكر بصوتٍ عالٍ أثناء الحل، بينما يطلب من طالب ثانٍ أن يستمع وينتبه بشكل دقيق لما يقوله زميله الأول، الأمر الذي يساعده على تعلم هذه المهارة.

وتجدر الإشارة بأن على المعلم أن يحدد المهمة بشكل واضح قبل البدء بالعمل وأن يتأكد من أن كل طالب يقوم بما هو مطلوب منه بشكل تام، وينبغي على الطالب المستمع أن يفعل مايلي:

أ- استمرار تحري الدقة في أقوال شريكه وأفعاله لكل خطوة يقوم بها.

ب- أن يوقف زميله في حالة اكتشافه لأي خطأ.

ت- أن يقدم اقتراحاته لزميله إذا عجز عن معالجة الخطأ.

ث- أن يستوقفه إذا أسرع في الحل أو إذا شعر أنه لم يفهم شيئاً.

ج- إعطاء زميله فرصة للمراجعة والتحقق من سلامة تفكيره.

ح- حثه على مساءلة تفكير نفسه ذاتياً.

خ- التأكد من أن زميله يفكر بصوت عالٍ في كل خطوة يخطوها.

د- طلب التوضيح حول تفكيره عند القفز من خطوة لأكثر (عبد العزيز، 2007، 224-225).

2- **تصميم خرائط ذهنية:** حيث يكلف الطلاب بتحليل الموضوع الذي يدرسونه ويستخلصون المفاهيم الأساسية والفرعية فيه ويضعونها في شكل خريطة تتضح فيها العلاقة بين هذه المفاهيم وتراتيبها، وترابط بعضها في صورة مبادئ أو قوانين أو نظريات والمتطلبات الاجرائية لذلك.

3- **تكوين خرائط ذهنية:** تستند هذه الخرائط إلى العمل على تنظيم الأفكار داخل العقل بصورة منظومية متشابكة تساعد المتعلم على الربط الذهني والانطلاقة الفكرية. ذلك أن أصحاب هذا الفكر – وعلى رأسهم توني بوزان Bouzan الذي يجوب العالم ويقدم محاضرات للتدريب على ذلك. يرون أن التفكير البصري أكثر فاعلية من التفكير اللفظي مفترضين أن العقل البشري يفكر بالصورة واللون وليس بحروف الكلمات المكتوبة. ومن المفترض أن المتعلم يكون خريطة للمعلومة وارتباطاتها ذهنياً ثم يرسمها على ورقة بصورة منظومة توضيح عناصر ومكونات الفكرة لموضوع في شكل كلمات أو رموز مفتاحية أو صور ثم ربط هذه المكونات بأسهم مع توظيف للألوان التي تجعل من الخريطة المرسومة مشوقة ومبهجة تعكس وعي الفرد بما في ذهنه وتدفعه إلى تقويم نشاطه الذهني أثناء التعلم وتقويم ما تعلمه (عبيد،2009، 222).

4- **النمذجة Modiling** :يعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى باندورا مؤسس التعلم الاجتماعي حيث يرى بأن أفضل طريقة لتعليم الناس المهارات المختلفة سواء أكانت تربوية أو علمية هي عن طريق النمذجة، ويشترط باندورا في النموذج قدرته على التمثيل والصبر والإيحاء، ويرى بأن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الاجتماعية دوراً في عملية التعلم ويسمى هذا التعلم بالتعلم القدوة أو النموذج. والمقلد يجب أن يتصف بصفات منها قدرته على الانتباه وتقليد الحركات والأعمال، وتذكر ما تعلمه واستدعائه في الوقت المناسب وتلقي التغذية الراجعة والقيام بما شاهده من أعمال والنمذجة إما أن تكون حية أي أن يرى أو يشاهد المتعلم شخصاً يقوم بالعمل أو أن تكون غير مباشرة كأن يرى المشاهد فيلماً على التلفزيون أو يسمع شريط كاسيت في موضوع معين، وهي كلها تشكل نماذج مختلفة سمعية أو بصرية...الخ(عبد العزيز،2007، 223).

5- **التعلم المباشر**: وهي الوسيلة المتبعة في أكثر وسائل تعليم المهارات حيث يقوم المدرب بما يلي:

1- كتابة اسم المهارة المراد تعلمها على مكان بارز ويحدد النشاط المراد عرضه.

2- يعرض الخطوط العريضة لخطته مبتدئاً بالأهداف، ثم الوسائل وإشراك المتدربين في وصفها عن طريق المناقشة.

3- يعرض نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة ويشاركه الطلبة في توقع مثل هذه الصعوبات(عبد العزيز، 2007، 224).

6- **التقويم التفاضلي**: يمكن للمعلم أن يزيد من مهارة ماوراء المعرفة عند الطلبة إذا ما استطاعوا المقابلة بين شيئين مختلفين وأن يميزوا بينهما، وبهذا يجب أن يحتفظ الطلبة في ذاكرتهم بالأساس الذي بنوا عليه عملهم وقامت عليه أحكامهم ويطبقوا ما توصلوا إليه في السابق على مجموعات من التصنيف متعدد الأغراض لتكون آراؤهم وأحكامهم متماشية مع النتائج التي حصلوا عليها في هذا المجال (منصور، 2005، ص56).

تقدم بلاكي وسبنس (Blakey&Spence) عدة استراتيجيات لتطوير ماوراء المعرفة وهي:

1- حدد ما تعرف وما لا تعرف: حيث يتوجب على الطلبة في بداية أي نشاط أن يتخذوا قراراً حاسماً يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون، لتحديد ما الذي يريدون معرفته.

2- الحديث عن التفكير: وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود الطلبة بمفردات تساعدهم في وصف عمليات تفكيرهم، ويمكن أن يقوم المعلم بها أمام الطلبة وهم يراقبونه، أو يقوم بها كل طالبين سوياً حيث يتكلم أحدهم ويسأله الآخر لتوضيح تفكيره.

3- التخطيط والتنظيم الذاتي: من الصعب على الطالب أن يقوم بالتخطيط وتنظيم ذاته دون مساعدة، لذلك لا بد من تدريب الطلبة على ذلك من خلال تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة الإجراءات الضرورية لإكمال النشاط.
4- الاحتفاظ بسجل التفكير: حيث يسجل الطلبة ملاحظاتهم حول مواقع الغموض في الموقف، وكيف تعاملوا معها.
5- استخلاص عمليات التفكير: حيث يطلب المعلم من الطلبة مراجعة النشاطات، وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة، وأخيراً تقويم النجاح وتجنب الاستراتيجيات غير الفعالة، واللجوء إلى مسارات بديلة.
6- تقويم الذات: ويمكن استخدام دليل خبرات التقويم الذاتي وذلك بأن يختبر الفرد نفسه ذاتياً، وبشكل تدريجي يصبح التقويم الذاتي أكثر استقلالية، وبعدها ينقل الطلبة خبراتهم إلى مواقف مشابهة (العتوم والجراح وبشارة، 2007، 285).

خامساً- المعرفة وماوراء المعرفة عند الصم:

يؤكد (Moore,1996) أن الصم كبقية الأفراد السامعين يتمتعون بقدرات عقلية متنوعة، ويقومون بمعالجة المشكلات المعرفية كنماذج السامعين في معالجتها وليس هناك أدلة علمية تشير إلى أن الأصم يفكر بجمود وبأن قدراته الذكائية أقل والمشكلة التي تحدث تكون غالباً بسبب حرمان أسرة الطفل الأصم ابنها المعاق سمعياً من المشاركة والخبرة الاجتماعية والنفسية الضرورية للنمو المعرفي، وليست عائدة للصمم بحد ذاته بل للاستجابة إلى الصمم من قبل الآخرين، مما يؤكد ضرورة قيام المعلمين والتربويين على استغلال واستثمار القدرات المعرفية الموجودة عند الصم في البيئة التعليمية (يوسف،2007، 7).

يمتلك الأشخاص المعاقون سمعياً قدرات عقلية عادية، ووجود مشاكل أكاديمية لديهم لا يُعزى إلى وجود ضعف في القدرة العقلية بل يُعزى إلى المشاكل اللغوية ونقص الخبرات التي يتعرض لها الشخص الأصم. وقد أكدت الدراسات أن الصمم لا يؤدي إلى محدودية في القدرات المعرفية، وأنه ليس هناك أدلة على أنهم أقل قدرة عقلية من الأشخاص السامعين، وكمجموعة يبدو الصم مجموعة متجانسة ومتنوعة بالقدرات العقلية كالأشخاص السامعين. ويشير سليمان (1991) أن هناك تشابهاً بعمليات التفكير بين الأطفال العاديين والصم على الرغم من وجود صعوبات تواجه الصم في التعبير عن بعض المفاهيم، وخاصة المفاهيم المجردة كما أن اختبارات الذكاء بوضعها الحالي لا تقيس القدرات العقلية للأطفال الصم إلا إذا صممت بطريقة تناسب درجة إعاقتهم السمعية وهناك جدل واختلاف في وجهات النظر حول أثر الإعاقة السمعية على النمو اللغوي وبالتالي فهم يؤكدون أن المفاهيم المتصلة باللغة هي وحدها الضعيفة لدى المعوقين سمعياً ولا يعتبر هؤلاء حصول المعاقين سمعياً على درجة منخفضة على اختبارات الذكاء دليلاً على أنهم أقل ذكاءً من غيرهم، وهم يبررون هذا بعدم

توافر طرق التعلم الفعالة وعدم تزويد الصم بالإثارة المناسبة، (أبو حسن، 2007، 8)، حيث تتشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية إلى درجة كبيرة، لذلك كان لا بد من تصميم اختبارات ذكاء لتكون ملائمة للصم (الروسان،2001، 178 :179). وأظهرت دراسة هولدن (Houldin,1981) أنه لا فروق بين الصم والعاديين في الإدراك العام، مع وجود فروق في التفكير التجريدي لصالح العاديين.

ومن الناحية التربوية من الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وبخاصة في مجالات القراءة والكتابة والحساب وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي وحيث أن الدراسات أشارت بشكل عام إلى أن الأفراد المعوقين سمعياً ليس لديهم تدني في القدرات العقلية مقارنة بأقرانهم السامعين لذلك فإن الانخفاض الواضح في التحصيل الأكاديمي لديهم يمكن تفسيره بعدد من العوامل أهمها :

1- عدم ملاءمة المناهج الدراسية لهم حيث أنها مصممة بالأصل للأفراد السامعين.

2- انخفاض الدافعية للتعلم ففي الغالب لديهم نتيجة ظروفهم النفسية الناجمة عن وجود الإعاقة السمعية.

3- عدم ملائمة طرائق التدريس لحاجاتهم فهم بحاجة إلى أساليب تدريس فعالة تتناسب وظروفهم.

إلا أن ذلك لا يعني أنهم لا يستطيعون تحصيل مستويات عليا من التحصيل الأكاديمي فإذا أتيحت لهم الفرصة المناسبة من برامج تربوية مركزة وطرائق تدريس فعالة فإنهم يستطيعون الحصول على درجات عليا مشابهة لأقرانهم السامعين(محمد، 2004، 204).

وفي دراسة (ياسر الحلواني،1984) تم تعريض المعوقين سمعياً والعاديين لاختبار يناسب الفئتين ووجد أنه لا يوجد فرق كبير في أداء ماوراء المعرفة بين العاديين والصم وضعاف السمع، وإن كان هذا الفرق يرجح للعاديين.

وأكدت دراسة تيريز برول (Broll,Therese,1984) أن الطلاب الصم يستطيعون أن يتعلموا ويستفيدوا من الاستراتيجيات المعرفية السلوكية.

كما أكدت دراسة ستيفن سميث وآخرون(Smith,1994) على إمكانية استخدام النظريات المعرفية مع الأطفال الصم.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن درجة الإعاقة السمعية تلعب دوراً هاماً في التحصيل المدرسي فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية قلت فرص المعوق سمعياً للاستفادة من البرامج التربوية، وهذا مع العلم بأن التحصيل الأكاديمي يتأثر بمتغيرات أخرى غير شدة الإعاقة السمعية مثل القدرات العقلية والشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدين والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والوضع السمعي للوالدين.

وأكدت نتائج العديد من الدراسات على تأخر تحصيل الطلاب الصم بثلاث أو أربع صفوف دراسية عن أقرانهم السامعين في نفس عمرهم الزمني (محمد، 2004، 204).

المحور الثالث تقدير الذات Self–Esteem

تمهيد:

المراهقة هي مرحلة البحث عن الذات والهوية، فالمراهق يبحث عن ذاته التي سبق وأحس بها في طفولته المبكرة (رياض، 2005، 52) وبحث الفرد عن ذاته يعني أن يرى نفسه فرداً متميزاً عن الآخرين له ميوله واهتماماته وأدواره في الحياة التي قد تختلف وقد تتفق مع الآخرين ولها قدر نسبي من الثبات والاستقرار (سليمان، 2005، 45).

وتحدث أريكسون عن بناء الهوية الذاتية واعتبره أهم إنجازات الفرد في مرحلة المراهقة ويتضمن بناء الفرد لهويته معرفة الفرد لذاته والقيم التي يتبناها والاتجاهات التي يختارها لتحديد طريقة حياته وأطلق أريكسون على الصراع في مرحلة المراهقة الهوية مقابل اضطراب الهوية وهي فترة يؤسس لها قبل المراهقة وتستمر في التقدم إلى ما بعدها (الأعظمي، 2007، 58). وتكون الأزمة في المراهقة داخلية بين المراهق ونفسه، يحدث فيها مواجهة وتناقض بين ما يريده هو من تحقيق لرغباته وطموحاته وما يعارض ذلك في مجتمعه وأسرته وأصدقائه ومدرسته وقيم ومعايير المجتمع السائدة وعلى الأخص في مواقف معينة (آدم، 2005، 15). وتنشأ لدى المراهق عدة مشكلات منها فقدان الشعور بالثقة في الذات (العيسوي، 2005، 215). وينمو لديه الوعي بالذات إلى رغبة في إثبات ذاته وتحديد هويته، وتأكيد ثقته بنفسه والشعور بالتقدير والمكانة (آدم، 2005، 18).

إن تحقيق وتأكيد وتحسين الذات هي حاجة في مرحلة المراهقة يحتاج تحقيقها إلى معرفة دقيقة للذات وتوجيهها بما يتضمنه ذلك من التغلب على العوائق، والحاجة للعمل نحو هدف (عبد اللطيف وآخرون، د.ت، 18).

وإن فكرة الفرد عن نفسه تتميز بالتفرد، ولكنها عرضة للتعديل بتأثير الظروف البيئية والاجتماعية التي تحيط به، وبوجهة نظر الآخرين عنه، فالفرد قد يرى نفسه بصورة ايجابية أحياناً، وبصورة سلبية أخرى إلا أنه بصفة عامة له تصور شبه ثابت عن ذاته، وللبيئة الثقافية للفرد، مع حصيلة خبراته الحياتية أثر كبير في بناء شخصيته، أو بمعنى آخر هويته. . فلذلك تراه يلعب أدواراً متضادة، مثلا في الوقت الواحد يكون مستقلاً ومعتمداً على غيره؛ جريئاً وجباناً؛ متحدياً وخضوعاً؛ جدياً وغير مكترث. وعليه في النهاية تخليص نفسه من لعب هذا الدور المزدوج ومن أن يكون نسخة من غيره، أو التذبذب بين الأدوار لكي يبدأ في تكوين هويته الخاصة به متجاوزاً هذه المرحلة الانتقالية.
وهذا لن يتأتى إلا بعد أن يكتسب مزيداً من الخبرات الحياتية ويتعرض للمفاهيم الثقافية والأخلاقية

والدينية الخاصة بمجتمعه. وفى حالة أن كل شيء سار على ما يرام، فإنه يخرج من هذه المرحلة الانتقالية إلى مرحلة استكمال بناء الهوية الخاصة به.

إن تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا، فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل، وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين، وعلى مستوى صحتنا النفسية. وستتناول الباحثة تقدير الذات في هذا المحور من حيث مفهومه، مكوناته، خصائصه وأبعاده، ومصادره والعوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى العاديين ولدى الصم، وصفات الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض، كما تم ذكر بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات.

أولاً- مفهوم تقدير الذات:

عرف وليم جيمس (W.James) الذات بأنها كل شيء يستطيع الإنسان أن يدعي أنه لجسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، الأسرية، وأصدقائه وأعدائه ومهنته وهواياته.

أما سيموندس (Symonds) يقول بأنها الطرق التي يستجيب بها الفرد لنفسه وتتكون الذات من أربعة جوانب هي:

1- كيفية إدراك الفرد لنفسه.
2- ما يعتقده أنه نفسه.
3- كيف يقيم نفسه.
4- كيف يعززها(مجيد، 2008، ص23).

ويعرف مورفي(Morphy) الذات على أنها مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه. أي الفرد كما يدرك نفسه (الظاهر، 2010، 23).

ويعتقد ميد (Mead) أن الفرد لا يمتلك ذاتاً واحدة تكون في كل الأحوال، وإنما للفرد عدة ذوات بحسب الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد فدور الأب له ذاته ودور الأخ ودور الصديق ...الخ (الظاهر، 2010، 20).

نلاحظ أن تقدير الذات ومفهوم الذات مفهومان يشكلان انطباعنا عن ذاتنا وهذا ما أكده موجهدام (1999) فيذهب إلى أن انطباعنا عن ذاتنا يتشكل من كلا الجانبين وهما:

تقديرنا لذاتنا أي شعورنا تجاه أنفسنا ومفهومنا عن ذاتنا أي ما نعرفه عن أنفسنا.

ويرى أنه على الرغم من أن هذين المكونين يبدوان مألوفين ومريحين إلا أنهما يتطوران ويتغيران باستمرار بتغير خبراتنا وظروف حياتنا والوسط الاجتماعي الذي يضمنا(عبد الرحمن، 2004، 99).

وإذا كان مفهوم الذات هو رأينا عن ذاتنا، فإن تقدير الذات هو التقييم الإيجابي أو السلبي للذات، أو بتعبير موجهدام (1999) هو الإدراك التقييمي للذات أو هو إحساسنا تجاه ذاتنا(عبد الرحمن، 2004، 129).

أو بمعنى آخر مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل أنا رجل، أنا طالبة وذلك لتكوين وصياغة صورة الشخصية المتعددة الجوانب أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات أي أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها (الضيدان، 2003، 20) .

ويشير أبو العيد إلى أن تقدير الذات عند الفرد هو درجة الرضا التي يشعر بها نحو ذاته وتقديره لأهميته الشخصية وأهمية مساعيه وهو لا ينطوي على غرور أو إشباع على حساب الآخرين، بل إنه سعي الفرد الطبيعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه بمعنى آخر أنه كلما ازدادت درجة رضا الإنسان عن نفسه كلما ازداد تقديره لذاته (أبو العيد، 2006، 8:9).

أو هو حس الثقة المكتسب من الأشخاص المهمين في حياة المرء (مثل هل أنا محبوب؟) لذا يتم تقييم تقدير الذات بشكل جزئي بالاعتماد على الأسس العاطفية وعلى طريق تعامل الآخرين مع الذات (أي التقبل مقابل الرفض) ويقيم المرء أيضاً بشكل جزئي على أساس قدراته وإنجازاته في نطاقات مختلفة. ووفقاً لهذا ينشأ تقدير الذات كخلاصة للنطاقات المؤسسة لمفهوم الذات على اعتبار أن مفهوم الذات هو وصف للذات ولذلك يتزايد تقدير الذات ويتناسب مع تقدير الطلاب الإيجابي لأنفسهم وذلك عبر نطاقات محددة من الوظائف، مثل هل أن جيد في الرياضيات؟ هل أنا جيد في الرياضة؟ هل أنا ذو شعبية لدى الجنس الآخر؟ هل استطيع اكتساب الأصدقاء بسهولة؟ (Donnel,Reeve,Smith,2009,170).

يقول جيرمان ديكلو أن كل فرد يشعر بتقديره لذاته إذا كانت له علاقة نوعية مع الناس خصوصاً الذين يتمتعون بأهمية بالنسبة إليه، فيتناغم وجود الفرد الإنساني الذي يصبح سعيداً عندما تترابط كينونته مع ظاهره وعندما يعي القيمة الإيجابية لهذين البعدين في شخصه (ديكلو، 2005، 16).

ويعرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية. وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وتوقعاته منها، كما يبدو في مختلف مواقف الحياة (أبو مغلي وسلامة، 2002، 54:55).

ويعرفه تسينج (Tseng,2008) بأنه تقييم بقيمة ذات الفرد والتي تعبر باتجاهات الفرد نحو نفسه (Tseng,2008,46)

وبعرف روزينبيرغ (Rosenberg) تقدير الذات بأنه اتجاه الفرد نحو نفسه بشكل إيجابي أو سلبي، وتقييم كلي لأهميته وقيمته (محمد، 2010، 76).

تقدير الذات عند الفرد هو درجة الرضا التي يشعر بها نحو ذاته وتقديره لأهميته الشخصية وأهمية مساعيه وهو لا ينطوي على غرور أو إشباع على حساب الآخرين، بل إنه سعي الفرد الطبيعي للتفوق من خلال تحقيق أهدافه بمعنى آخر أنه كلما زادت درجة رضا الإنسان عن نفسه كلما زاد تقديره لذاته (أبو العيد، 2006، 8:9).

يعرفه هامشك (Hamacheck) بأنه: حكم الفرد على أهميته الشخصية فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم، ويشعرون بالعجز (أبو مغلي وسلامة، 2002، 55).

ويعرفه حسين عبد العزيز الدريني بأنه حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها (عقل، 2003، 22).

وتشمل العيسى معنى تقدير الذات في عدد من النقاط:

التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه.

اتجاهات قبول الفرد لذاته أو عدم قبوله لها.

شعور الفرد بالقدرة على التعامل مع تحديات الحياة والشعور بأنه يستحق الحياة.

إنه شعور بالكفاية في التعامل مع المستقبل أكثر من كونه رضاً عن إنجازات سابقة (العيسى، 2010، 25).

مما سبق نلاحظ أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له، وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد.

كما أنه تعددت تعريفات تقدير الذات فالبعض نظر إليه كتقييم يضعه الفرد لنفسه، وحكمه على شخصه أو درجة الرضا عن نفسه، والبعض نظر إليه كاتجاه للفرد نحو نفسه.

وتعرف الباحثة تقدير الذات بأنه شعور الفرد بقيمة الذات التي تنبع من الكفاءة الذاتية.

ثانياً- مفهوم تقدير الذات لدى الصم:

الذات لدى المعاق نتاج لعمليات التفاعل الاجتماعي، بمعنى أن الذات لا تظهر إلا عندما يكون الشخص اجتماعياً. ومفهوم الذات لدى المعاق ينمو في إطار العلاقات الإجتماعية، وإذا ما اضطربت هذه العلاقات فإن المعاق (كفرد) لا يستطيع أن يكون مفهوماً سوياً عن ذاته (عبد اللطيف، 2002، 91).

ويعرف عبد اللطيف مفهوم الذات لدى المعاق بأنه:تركيب معرفي منظم موحد متعلم لمدركات المعاق الواعية، يتضمن استجابات المعاق نحو نفسه ككل، وتقديراته لذاته ووصفه لها كما هي حالياً، وكما يود أن يكون، وكذلك كما يراه الآخرون وذلك في المواقف الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والاقتصادية والصحية وغيرها.

وهذه الأوصاف تتضمن إدراكات المعاق وتصوراته لما تتميز به ذاته كما تنعكس عملياً في أنماطه السلوكية وبما يمتلكه من أحكام قيمية تضعه في مكان ما بالنسبة للعلاقات البيئية المختلفة والمحيطة به من خلال علاقاته الديناميكية معها(عبد اللطيف،2002، 92).

والأشخاص ذوو الإعاقة يعانون من أمرين أساسيين:

1- الإعاقة بحد ذاتها التي تحجب عنه بعض جوانب العالم الخارجي.
2- موقف واستجابة البيئة الاجتماعية كما يدركها هو على أنها تناصبه العداء ولا توفر له الجو المناسب أو تعامله معاملة خاصة قد تتسم بالشفقة الزائدة أو القسوة الشديدة، وغير ذلك من أشكال ردود الفعل والمواقف التي يبديها المخالطون في البيئة الاجتماعية سواء في إطار الأسرة أو المجتمع (الغانم، 1990، 5).

والمعوقين سمعياً بحكم إعاقتهم تتأثر نظرتهم إلى ذواتهم من ناحية قبولها ووعيها وتقديرها بعدد من العوامل، بالإضافة إلى أسلوب تواصلهم مع المحيط بهم. حيث غالباً ما يوصف المعاق بأنه مندفع، متصلب، غير ناضج، متمركز حول ذاته، غير قادر على ضبط ذاته، غير متعاطف ومتبلد انفعالياً، ولديه وعي منخفض بالذات.

وأشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Draiel Michel,1985) ودراسة (Yachnik-Michelk,1988) إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لدى المراهقين الصم البكم وذلك لضعف أساليب الاتصال مع الوالدين خاصة في الطفولة المبكرة، ودراسة (W.Raben Feld,1989) ودراسة (Prilebskaya,1989) ودراسة (Horper,chris,1989) والتي أوضحت أنهم أقل إدراكاً لمفاهيم ذاتهم الشخصية والأسرية والخلقية والاجتماعية ودراسة (Xie,Zhang,1990) ودراسة (Cheek,j.M.1990) والتي أكدت على انخفاض مستوى الطموح لدى المراهقين الصم البكم وانخفاض درجة التقبل الاجتماعي لديهم ولإحساسهم بالاختلاف عن الآخرين بما يشعرهم بالخجل والنقص والدونية أمام أقرانهم عاديي السمع(عقل، 2003، 24).

ثالثاً- تداخل مصطلح تقدير الذات مع عدد من المصطلحات:

صورة الذات: من ركائز نمو النمو النفسي في مرحلة المراهقة تكوين صورة الذات في ذهن وخيال الحدث، وصورة الذات مجموعة من التصورات التي يعتمدها اليافع من شكله ونفسه ومظهره وقدراته وحجمه وتكوينه بشكل عام، تكون صورة ثابتة ومحددة ومرسومة في الذهن ومرتبطة إلى حد كبير بالتكوين النفسي للفرد، وقد تكون هذه الصورة الذهنية منطبقة ومنسجمة مع الواقع أو قد تكون كذلك (الشيخلي، 2009، 365).

كفاءة الذات: هي حكم شخص حول قوة (أو ضعف) تعامله مع حالة معينة مع الأخذ بعين الاعتبار ما يملكه من قدرات والظروف التي تواجهه (Donnel,Reeveand K.Smith, 2009,246)

تنظيم الذات: هو التخطيط المدروس ومراقبة العمليات الإنفعالية للمرء خلال تنفيذ المهام الدراسية. مثل كتابة مقالة أو إكمال وظيفة منزلية أو إنهاء واجب قراءة بطريقة منجزة في الوقت المخصص لها. وبينما يشترك الطالب في مهمة دراسية فإنه يضع الأهداف ويرسم الاستراتيجيات لتحقيق هذا الهدف. وهو يراقب أيضاً التغذية الراجعة ليرى كيف تسير الأمور (Donnel,Reeveand K.Smith, 2009,278)

مراقبة الذات: هي عملية ملاحظة للذات حيث يحاول فيها الطالب مراقبة نوعية الأداء لديه بشكل مستمر، وقد يجد فيها الطالب الوسيلة لتقييم أدائه مثل المحافظة على المعلومات أو أخذ الملاحظات أو عمل شريط كاسيت أو فيديو لأدائه (Donnel,Reeveand K.Smith, 2009,279)

تقييم الذات: عملية تحكمية يقارن فيها الطالب أداءه الحالي مع حالة الهدف الذي يأمل في الوصول إليه (إذا استطاع القيام بذلك فإنه يدرك أنه يتقدم باتجاه الهدف المنشود (Donnel,Reeveand K.Smith, 2009,279)

تأكيد الذات: أقام بعض المؤلفين ترابط وظيفي بين تقدير الذات وتأكيد الذات. يشيرون إلى أن تقدير الذات ينتج عن نشاط ذهني حول النفس، بينما نجد أن تأكيد الذات هو التعبير عن هذا النشاط لمن هم قريبون منا(ديكلو، 2005، 31).

تأكيد الذات: قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وآرائه ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور سواء كان متعلقاً بذاته أو بالآخرين وذلك بصورة سوية إيجابية بحيث تكون مقبولة من المجتمع الذي يعيش فيه وأن السلوك التوكيدي الذي يدل على تأكيد الذات يتضمن التعبير الملائم بأي انفعال ما عدا القلق تجاه شخص آخر (سليمان، 2005، 88).

إدراك الذات: مدى مراقبة الفرد لأفعاله وسلوكياته وتفسيرها في ضوء معتقداته واتجاهاته وغالباً ما يدرك الفرد نفسه بمراقبة أفعاله وسلوكياته التي تعتبر محصلة نهائية لاتجاهاته ومعتقداته التي يؤمن بها ويختزنها في عقله ووجدانه. حيث يفسر هذا الفرد أي سلوك يصدر عنه بناءً على ما يؤمن به ويعتقد فيه من نظام للقيم يتضمن اتجاهاته المختلفة نحو الظواهر الاجتماعية السائدة في مجتمعه، وذلك لأن سلوك الفرد يعتبر المصدر الوحيد الذي يعكس معتقداته واتجاهاته الدفينة في أعماقه (سليمان، 2005، 88:89).

وعي الذات: يدل المصطلح على مدى ما يشغل الفرد من تفكير بغيره أو بالمواقف الاجتماعية التي يمر بها في حياته العادية اليومية في المجتمع الذي يعيش فيه لذلك يرتبط وعي الذات عند الفرد بمدى تركيزه على نفسه وما يشعر به في لحظة تركيزه هذه بالقياس إلى تركيزه على الآخرين والظواهر المحيطة به أو الأنشطة التي يمارسها ويقوم بها يومياً(سليمان، 2005، 89).

إدارة الذات: قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها فالذات إذاً هي ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات، وإدارتها تعني استغلال ذلك كله الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف والآمال، وهذه القدرات فيها ما هو موجود فيك بالفعل، ومنها ما تحتاج أن تكتسبه بالممارسة والمران لفنون الكفاءة والفاعلية (عبد الصادق، 2008، 57).

رابعاً- المكونان الأساسيان لتقدير الذات:

تقدير الذات له مكونان أساسيان هما:

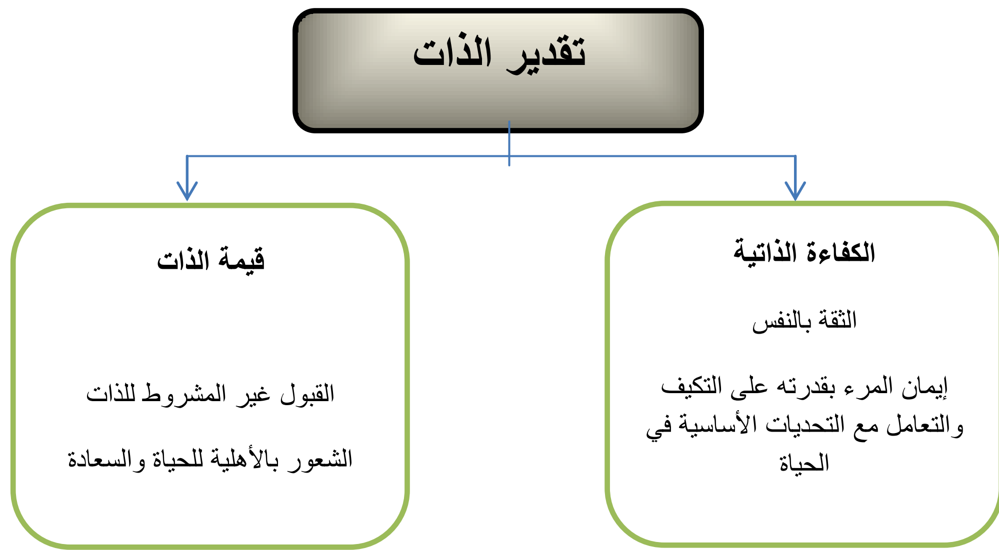
الكفاءة الذاتية وقيمة الذات.

الكفاءة الذاتية: معناها تمتع المرء بالثقة بالنفس وإيمانه بأنه قادر على التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة (مالهي وريزنر، 2005، 3).

وتعرف كفاءة الذات بأنها حكم شخص حول قوة (أو ضعف) تعامله مع حالة معينة مع الأخذ بعين الاعتبار ما يملكه من قدرات والظروف التي تواجهه (Donnel,Reeveand K.Smith, 2009,246)

- **قيمة الذات:** تعني في الأساس قبول المرء لنفسه من غير شرط أو قيد وأن يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها، أي يشعر بأن له شأن وأهمية فيها.

وكل من الكفاءة الذاتية وقيمة الذات يجعل المرء يشعر بالرضا عن نفسه (مالهي وريزنر، 2005، 3)



(المكونان الأساسيان لتقدير الذات)

خامساً- خصائص وأبعاد تقدير الذات:

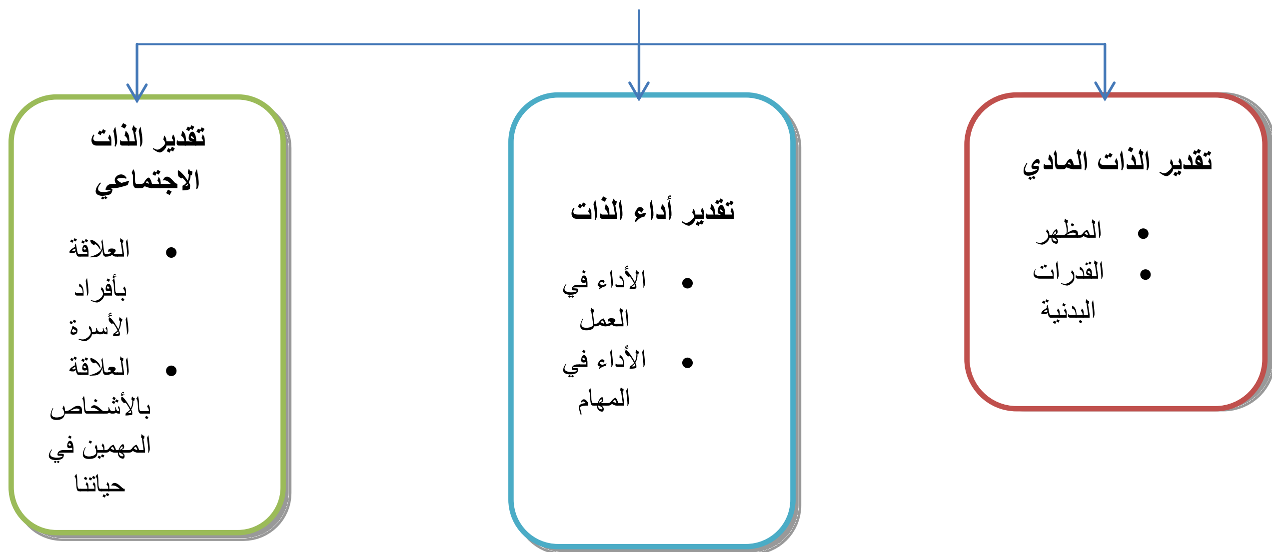
- تقدير الذات ظاهرة تقييمية، إنه تقييم الفرد لذاته القائم على صورة الذات التي يرسمها لنفسه.

ويمكن أن يستدل على تقدير الذات بالطريقة التي يتصرف بها المرء.

- وتقدير الذات سمة متغيرة تكون دائماً خاضعة للتأثيرات الداخلية والخارجية. فتقدير الذات يتباين تبعاً للمواقف والوقت.
- أيضاً تقدير الذات يمكن أن يتنوع يومياً تبعاً للتجارب والمشاعر الطيبة أو السيئة.
- ويمكن اكتساب وتعزيز الذات بمرور الوقت.

ولتقدير **الذات** أبعاداً متعددة، بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الناس في أبعاد مختلفة. وهناك **على الأقل ثلاثة أبعاد متمايزة**، وهي:

- المظهر المادي (التقدير المادي للذات).
- أداء المهام (تقدير أداء الذات).
- العلاقات الشخصية (التقدير الاجتماعي للذات).



(أبعاد تقدير الذات)

والبعد الشامل أو العام لتقدير الذات يستلزم إدراك المرء الكلي لكفاءة وقيمة ذاته، والذي هو مجموع الأبعاد النوعية والتفصيلية لتقدير الذات.

فالتقدير العام للذات هو الكيفية التي يشعر بها المرء إزاء نفسه عموماً، إنه التوجه الإيجابي أو السلبي العام إزاء الذات.

والناس لديهم كلا النوعين من تقدير الذات، العام والخاص بجانب أو ببعد معين.

فالمرء يمكن أن يكون لديه تقدير عام مرتفع للذات وفي نفس الوقت تقدير متدن لها في جانب أو بعد معين. فمثلاً قد تكون محباً لذاتك بوجه عام بسبب نجاحك المهني وكونك محبوباً من الناحية الاجتماعية، ومع ذلك قد يكون لديك تقدير متدن لذاتك فيما يتعلق بمظهرك غير الجذاب.

بالمثل، يمكن أن يكون لدى المرء تقدير مرتفع لذاته خاص بمعظم الأبعاد والجوانب لكن يفتقر إلى التقدير العام المرتفع لذاته بسبب القيمة المنخفضة المرتبطة بهذه الأبعاد. مثلاً، يمكن أن تكون هناك امرأة ذكية وتجيد التواصل وناجحة جداً في عملها، ومع ذلك قد تفتقر إلى قبول الذات بسبب مظهرها غير الجذاب. بالنسبة لها، يعد المظهر هو أكثر العناصر حسماً في تحديد مستوى تقديرها لذاتها (مالهي وريزنر، 2005، 3:4).

مما سبق نلاحظ أن تقدير الذات هو مسألة نسبية متفاوتة، فلا تستطيع أن تقول إن لدي تقديراً لذاتي أو ليس لدي تقدير لها. أنت تقع في موضع ما من مقياس يتراوح من السلبية الشديدة إلى الإيجابية الشديدة، ما بين التقدير المرتفع للذات والتقدير المتدني لها. والخبرة تلعب دوراً كبيراً في هذه المسألة، سواء أكانت خبرة مكتسبة من الوقت أو التجارب أو التحصيل أو الإنجازات...الخ.

سادساً- مصادر تقدير الذات:

تؤكد الدراسات أن تقدير الذات ينبع من علاقة انتساب، وبالفعل فإن كل فرد أحس أنه محبوب، أو أنه لايزال محبوباً حتى لو لم يكن ذلك إلا من قبل شخص واحد يمكنه أن يقول في نفسه أنه محبوب ويمتلك قيمة خاصة به وحده (ديكلو،2005 ، 16).

وحاجة الشخص لتقدير الذات متأصلة في طبيعته، لكنه لا يولد مزوداً بالمعرفة بما سوف يرضي تلك الحاجة، أو بالمقياس الذي سيقيس به تقدير الذات هو يجب أن يكتشف ذلك(Branden,2001,110).

يمكننا أن نحدد عدداً من مصادر التقدير الذاتي:

أولاً- الخبرات الشخصية بحلوها ومرها.

ثانياً- اختلاف أثر الخبرات باختلاف الأشخاص.

ثالثاً- المقارنات الاجتماعية.

رابعاً- المقارنات المتحيزة.

خامساً- تقييم الذات بناءً على معايير.

أولاً- **الخبرات الشخصية بحلوها ومرها:**

يقول أرنولد كارول (أفكارنا..... تصنع حياتنا)(كارول، 2010، 367)

تجارب الحياة المبكرة وغالباً ما تكون هذه المعتقدات هي خلاصات (استنتاجات) يصل إليها الفرد مستنداً إلى ما حدث في حياته (Saulsman & Nathan,2005,P2).

يقول الفقي: تطورت صورتك الذاتية عبر سلسلة من التجارب السلبية والإيجابية وأنت ثمرة هذه التجارب (الفقي، 2007، 110).

فالخبرات التي يمر بها الفرد ترفع أو تخفض من تقديره لذاته، فالنجاح والتقبل يمكن أن يجعلاه يشعر شعوراً طيباً تجاه نفسه على نحو خاص، أما الفشل والرفض والهزيمة فيمكن أن يسببوا أمر أنواع الذل.

وتقدير الذات يتأثر بالتحيزات المعززة والمجملة وعادةً ما يقوم معظم الأفراد بترتيب الأمور بدون تفكير على النحو الذي يجعل الحياة أكثر فائدة وأقل إيلاماً، ويتحقق ذلك من خلال:

1- اختياره المواقف التي يتفوق فيها: يميل معظم الأفراد للبعد عن المواقف التي تسبب لهم الألم والتعاسة وعدم القدرة على تحقيق النجاح فيها، وفي المقابل ينخرط في الأنشطة والمهام التي يحقق فيها أقصى درجات النجاح والتفوق، ويسمع بعض الناس يقول (لقد وجدت نفسي في هذا المجال)، حتى الهوايات التي تفشل في أسر اهتمام الفرد، والأعمال التي لا تسمح له بتحقيق التفوق والازدهار، غالباً ما يدفع الفرد لاختيار هوايات تسمح له بتحقيق ذاته.
2- تفسير الخبرات على نحو يبرئ النفس: كل أشكال التبرير التي يستخدمها الفرد لتهدئة ذاته عندما يتعرض لموقف ما من شأنها أن تزيد تقديره لذاته، فنحن نحاول دوماً أن نقرر أن الأمور تسير في صالحنا وليس العكس. مثلاً (الزميل الذي رفض إقراض زميله خمسة آلاف ليرة قد يبرر هذا الموقف بأن صديقه لن يستطيع ردها فيما بعد).
3- تضخيم الإنجازات في الجهود والمشاريع المشتركة: ربما ينشأ هذا التحيز في جزء منه من الدور الطبيعي للذاكرة، فمن السهل أن يتذكر الفرد إسهامه في مشروع مشترك أكثر مما يتذكر إسهامات الآخرين، فالساعات التي قضاها الآخرون في العمل عادةً أقل ثباتاً في ذاكرة الفرد من الساعات التي قضاها هو، والأمر المثير أن الناس يقللون من جهودهم وإسهاماتهم في أي عمل أو نشاط إذا انتهى بالفشل، دون أن يدري أنه يوجه اتهاماً إلى نفسه مفاده أنه (لو شاركت أفضل لكان مستوى النجاح أحسن).

الميل للمبالغة يرجع في جزء منه على الأقل إلى الدوافع المعززة والمجملة للذات بالمبالغة في تقدير الإسهامات الإيجابية للفرد ولهذه الأسباب يقوم معظم الأفراد بتجميع الذكريات الإيجابية أكثر مما يسعى لتجميع الذكريات السلبية وكأن واقع الحال يقول (فلنفخر بما نحن عليه بغض النظر عن الحقيقة) (عبد الرحمن، 2004، 133:134).

ثانياً- اختلاف أثر الخبرات باختلاف الأشخاص:

يختلف الأفراد في طريقة استجاباتهم للأحداث الإيجابية والسلبية، وفي أثر تلك الأحداث على تقديرهم لذواتهم، وقد أظهرت دراسة لنفيل (Linvill,p.1985) أن الأحداث الإيجابية والسلبية يكون لها أثر مبالغ فيه عند الأشخاص ذوي الدرجة المنخفضة في تعقد الذات- أي الأشخاص الذين يرون أنهم يتمتعون بعدد قليل نسبياً من الجوانب المميزة للذات-، حيث أتاحت لنفيل الفرصة لمفحوصيها للشعور بالنجاح والفشل، وقد شعر المفحوصون منخفضو مستوى تعقد الذات بحالات مزاجية إيجابية بعد النجاح وحالات مزاجية سلبية بعد الفشل أكثر مما شعر المفحوصون مرتفعو مستوى تعقد الذات، كما تعرض تقدير الذات بعد خبرة النجاح والفشل عند الفئة الأولى لتغيرات أكبر من التغيرات التي تعرض لها تقدير الذات عند الفئة الثانية.

يتيح بناء مفهوم معقد نسبياً للذات فرصة أفضل للناس لتجنب انخفاض مستوى تقدير الذات انخفاضاً مدمراً، والحفاظ على ذلك المستوى ثابت ومنسجم ولكن كيف يزيد الناس من تعقد الذات لديهم؟ الإجابة طبقاً لدراسة لنفيل لا تتضمن الاندماج في أنشطة وأدوار اجتماعية كثيرة فحسب، بل النظر أيضاً إلى تلك الأنشطة والأدوار على أنها تتضمن ذوات مختلفة إلى حد ما، فالقيام بأدوار متعددة لن يجدي إذا رأيت أنك تفكر وتشعر وتتصرف بطرق متشابهة في كل دور من تلك الأدوار، ولذلك يبدو أن قلق تمييز بين الذوات المختلفة هو الحل للحفاظ على حالات مزاجية ثابتة وتقدير ذات ثابت أمام تقلبات الحياة (عبد الرحمن، 2004، 135:136).

أظهرت دراسة بيترسون (Peterson,1985) بالولايات المتحدة الأمريكية أن المراهقين المبكرين من الذكور له امتيازات خاصة عن المراهقين المتأخرين الذكور وأكثر مسؤولية بعد تقدمهم في الحياة، والناضجات المبكرات لهن تقدير ذات أفضل من المتأخرات في النضج (زبيدة،13،2007).

ثالثاً- المقارنات الاجتماعية:

لا نملك حرية الاختيار من نقارن أنفسنا بهم ولعل معظمنا قد مر يوماً ما بتجربة تعسة حيث أدى جيداً في مسابقة رياضية مثلاً أو موسيقية وبعد انتهاء الأداء الرائع الذي قدمه نجم محلي ورغم الأداء الجيد الذي أمتع فيه الحضور فقد يثير هذا النوع من المقارنة الظالمة التي لا يمكن تفاديها، ومشاعر الحسد والاستياء وقد تقلل من تقدير المرء لذاته (عبد الرحمن،2004، 136:137).

رابعاً - المقارنات المتحيزة:

عندما يشرع الأفراد في عملية المقارنة الاجتماعية، فإنهم غالباً ما يحاولون تجنب المقارنات التي تجعل قدراتهم وسماتهم تبدو سيئة، وأحد الطرق الشائعة التي يتم استخدامها في ذلك هو خلق مسافة بيننا وبين الناجحين، ويتم ذلك إما عن طريق التقليل من أهمية أوجه التشابه بيننا وبينهم أو تجنب ارتباطنا بهم بقدر المستطاع، وهناك شكل آخر من أشكال المقارنة هو المقارنة المتجهة لأسفل وهي المقارنات التي تسمح لنا بمقارنة أنفسنا بالآخرين الأقل حظاً أو نجاحاً في أحد الجوانب كما يميل الناس الذين يعلمون أنهم يتمتعون بسمة إيجابية إلى التقليل من عدد الأشخاص الآخرين الذين يتمتعون بنفس السمة. وحتى عندما يتأزم الموقف فإن معرفة أن الحياة يمكن أن تكون أسوأ حالاً لهو أمر مجد على سبيل المثال فقد كشفت المقابلات التي تمت مع المريضات بسرطان الثدي أنهن كن يقارن أنفسهن بنساء أخريات أسوأ حالاً منهن لا يستجيب مرضهن للعلاج أو لا يتلقين دعماً اجتماعياً فعالاً أو أصبن بهذا المرض في عمر أصغر – وكانت كل تلك المقارنات تدعم معظم المريضات وتجعلهن يعتقدن أنهن أفضل حالاً من قريناتهن– وقد عبرت هيلن كيلر عن ذلك أفضل تعبير حين قالت: إن مقارنة أنفسنا بالآخرين غالباً ما تميز أننا متميزين.

خامساً– تقييم الذات بناء على معايير داخلية:

ثمة أشخاص يشعرون بالرغم من إنجازاتهم الباهرة أنهم دجالون وسوف يسقطون قريباً، أو شخص ذو إنجاز عال ورغم ذلك فهو قلق باستمرار من ألا يكون على المستوى المطلوب.

ومعرفة أشخاص كهؤلاء يجعلنا ندرك أن تقدير الذات لدينا لا يتأثر فقط بما يدور حولنا، ولكنه يتأثر أيضاً بما يحدث داخلنا، وعلى الرغم من أن معظم الناس يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون إلا أننا قد نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير التي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى ما نعتبرها موجهات أو مرشدات الذات (كارول،2010 ، 83).

ويقول ناثانيال براندين وهو عالم نفس ممارس ورائد في مجال تقدير الذات: إن جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من أحكامنا على أنفسنا (مالهي، 2006، 7).

إن حقيقة الاحترام والتقدير تنبع من النفس إذ أن الحياة لا تأتي دائماً كما نريد فالشخص الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لا بد أن يكون الشعور بالتقدير ينبعث من ذاتك وليس من مصدر خارجي يمنح لك. والاختبار الحق لتقدير ذواتنا هو أن نفقد كل ما نملك، وتأتي الأمور خلاف ما نريد ومع ذلك لا نزال نحب أنفسنا ونقدرها ونعتقد أننا لا زلنا محبوبين من الآخرين.

فلو اخترنا لأنفسنا التقدير الذاتي وأكسبناها الاحترام فإننا اخترنا لها الطريق المحفز لبناء التقدير الذاتي (كارول، 2010، 81:82).

وهذا ما أكده د.ماكسويل مولتز في كتابه (سيكو سيبرنتك) عندما قال:

(إن النظرة الذاتية هي المفتاح لشخصية الإنسان وسلوكه، فإذا قمت بتغيير النظرة الذاتية فإنك ستغير الشخصية والسلوك). وقال أيضاً (إن كل تصرفاتك وإحساساتك وسلوكك وحتى قدراتك دائماً ما تكون طبقاً لنظرتك الذاتية (الفقي، 2000، 99).

سابعاً- العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى الصم:

يلخص (ماسلو) و(ميتلمان) العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته في العوامل التالية:

1- عوامل ثقافية: كالنظام الاستبدادي في الأسرة والتربية الاستبدادية في المدارس.
2- عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: مثل الإسراف في الحماية القائم على التسلط من قبل الوالدين والتسلط من الغير والمنافسة مع أخوة أكبر وإلحاح الوالدين في استثارة غيرة الطفل بمقارنته بأطفال آخرين والصرامة المفرطة في النظام، وعدم استخدام المدح أو التقدير، والمحاباة في الأسرة وانعدام الاستقلال وطول الاعتمادية على الغير.
3- عوامل ناشئة من المواقف الجارية: كالعيوب الجسمية مثل الإعاقة والعجز عن الوفاء بالتزامات الدور أو متطلبات الحياة من صفات الذكورة أو الأنوثة وصرامة المثل والشعور بالإثم والذنب (الزبيدي، 2009، 36-37) (الضيدان، 2003، 26:30).

وهذا ماأكده روجرز (Rogars) من أن الصورة الذاتية للفرد تكون نتاج تفاعلاته مع البيئة الخارجية، وتعكس ما يواجهه من أحكام سواء بالقبول أو الرفض.

وتجمل الباحثة **العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى المراهقين الصم** بما يلي:

1- عوامل ذاتية (داخلية) وهي تتعلق بالمراهق الأصم نفسه.
2- عوامل بيئية (خارجية) وهي تتعلق بالبيئة الأسرية ونظرة المجتمع للمراهق الأصم.

أولاً: العوامل الذاتية (الداخلية):

وهي العوامل التي يولدها الفرد نفسه مثل أفكاره عن ذاته، والتطلعات الشخصية، والإنجازات الشخصية (مالهي وريزنر، 2005، 15)، بالإضافة إلى مشاعر المراهق الأصم.

- ❖ **أفكار المراهق الذاتية: يقول أرنولد كارول أن أفكارنا ... تصنع حياتنا (كارول، 2010، 367).**

وأفكار المراهق الأصم تكون صورته لذاته، وتتكون هذه الصورة في ضوء استجابات المراهق الذي يقوم بتقييم نفسه وذاته من خلالها، ويكون حكمه على ذاته من خلال خبراته وجوانب شخصيته المعرفية والانفعالية مما ينعكس على تقييمه لذاته واتجاهاته نحو إعاقته(عقل، 2003، 24).

❖ **مشاعر المراهق الأصم:** يقول ناثانييل براندين مؤلف كتاب "كيف ترفع من عزة نفسك" أن شعورنا تجاه أنفسنا يؤثر بطريقة حاسمة على كل مظهر من مظاهر تصرفاتنا (الفقي، 2000، 98) وإن تجربة الصم المبكرة تؤثر على الخصائص النفسية لديهم. فدراسة بحرية داود الجنايني أكدت وجود فروق بين الصم والعاديين من حيث التكيف العام والاجتماعي والعائلي و**المراهق الأصم تنتابه مشاعر ذنب تجاه إعاقته، بالإضافة إلى الحرمان العاطفي يتبعه بسلوك غير سوي يتمثل في الإحباط وتقلب المزاج والاعتداء على الآخرين كسلوك تعويضي (Denis lowrenge,2001,15) وقد يشعر** بالقلق والخوف، أضف إلى ذلك **ضعف الثقة بالنفس والانطواء** والذي يتأتى عن طريق فقدان الأمل في الحب والإحساس بالأمن والتردد، واللامبالاة والعزلة، ويكون المراهق سهل الانقياد، وكثير الشك في الآخرين، متقلب المزاج مما يجعله في حالة قلق مستمر مما يؤثر في تقديره واحترامه لذاته(عقل، 2003، 25).

التطلعات والإنجازات الشخصية والإنجاز الأكاديمي: مستويات التطلعات الشخصية تؤثر بالفعل على الشعور بتقدير الذات. فما يمثل نجاحاً لشخص معين يمكن أن يكون فشلاً لآخر. ومستوى تقدير الذات لدى المرء يرتفع إذا لبى إنجازه أو فاق التطلعات الشخصية في جانب قيم من جوانب السلوك، كما أن الإنجاز يلعب دوراً هاماً في رفع مستوى تقدير الذات، يقول ليون تيك وهو طبيب نفسي مشهور "بدون الشعور بالإنجاز، وبدون الشعور أنه بمقدورنا أن نكون فعالين في سلوكياتنا، تصبح الثقة الحقيقية بالنفس وتقدير الذات من الأمور المستحيلة". والبراعة في أداء المهام تعزز من شعور المرء بقيمة ذاته حيث أنه يرتفع مستوى تقدير الذات لدى المرء إذا لبى إنجازه.

كما أن الإنجاز الأكاديمي يلعب دوراً في رفع مستوى تقدير الذات، ويكون دوره جلياً ما بين السابعة والخامسة عشر، ثم يميل لأن يصبح أقل مركزية وتأثيراً في تقدير الذات كما يقول أومالي وباكمان: "النجاح التعليمي يصبح أقل مركزية وتأثيراً في تقدير الذات أثناء السنوات الأخيرة من الدراسة الثانوية والسنوات التي تعقبها" (مالهي وريزنر، 2005،19:20).

ثانياً: العوامل البيئية (الخارجية):

وهي تتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه المراهق الأصم ومنها:

❖ **البيئة الأسرية:**

تقول جين إيلسلي كلارك: (تقدير الذات هو شأن أسري، ذلك لأن الأسرة هي المكان الأول الذي نقرر فيه ذاتنا ونلاحظ ونتدرب على الكيفية التي يمكن بها أن نكون على النحو الذي قررناه لأنفسنا.

وبقدر مانقرر مدى أهليتنا لأن نحظى بحب الآخرين وبقدر ما نقرر مدى اقتدارنا، نبني تقديراً إيجابياً للذات).

فتقدير الذات يبدأ منذ الميلاد، ويتفق علماء النفس عامةً على أن التجارب المبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة يكون لها تأثير كبير في نمو تقدير الذات. والأسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية، فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص ما إذا كان مقبولاً أو غير مقبول، محبوباً أو غير محبوب، جديراً بالثقة أو غير جدير بها (مالهي وريزنر،2005، 16).

يقول ستيفاني مارستون: (ما يصدر عنا من تعليقات وآراء بخصوص أبنائنا يصبح أساساً لصورتهم الذاتية، والتي تؤثر بدورها على جميع جوانب حياتهم). وهذا ما أمدته نظرية ماسلو حيث أن ذات الفرد هي نتاج الخبرات التي يمر بها.

وأشارت الأبحاث إلى أن الطريقة التي يتم تربية الطفل بها تؤثر بشكل كبير على تقدير الذات. فالآباء الذين يتمتعون بقدر عالٍ من تقدير الذات يقومون في الغالب بتنشئة أطفال يتمتعون بتقدير مرتفع للذات، في حين أن الآباء ذوي التقدير المنخفض للذات يقومون في الغالب بتنشئة أطفال ذوي تقدير منخفض للذات.

والآباء المتسلطون أو الآباء المتساهلون الذين يطلقون العنان لأبنائهم يخرجون في الغالب أطفالاً لديهم تقدير متدنٍ للذات في حين أن الآباء العادلين المسؤولين ينشئون أطفالاً لديهم تقدير مرتفع للذات. وأكدت دراسة إيهاب الببلاوي وحمدي محمد شحاته على وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم الصم وبين مفهوم الذات لديهم.

كما يرتبط ارتفاع وانخفاض الذات بتاريخ الإعاقة، فقد أكدت العديد من الدراسات أن الأطفال الصم لآباء صم تنخفض لديهم بصورة ملحوظة السلوكيات الشاذة مثل عدم النضج، الاعتمادية، عدم تحمل المسؤولية انخفاض تقدير الذات التي غالباً ما تصدر عن أقرانهم من الأطفال الصم لآباء عاديين السمع (Schum, 1991, 2). كما أكدت دراسة سيرلس مات (Searls,j.Mat,1993) أنه عندما يكون والدي الأصم من جماعة الصم أيضاً فإن أولادهم الصم يطورون من تقدير ذاتهم بصورة إيجابية.

ونظرية كوبر سميث في تقدير الذات تؤكد أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات عند الأطفال، فإن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

1- تقبل الأطفال من جنب الآباء.

2- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.

3- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء(محمد، 2010، 82:81).

❖ **نظرة المجتمع:** يتأثر تقدير الذات بنظرة المجتمع السلبية للمراهق الأصم الأبكم فيشعر بالإحباط والنقص والدونية، لإن المجتمع هو المرآة التي يرى المراهق من خلالها ذاته وهو ما يشار إليه بالذات المنعكسة. كما أن المعوقين سمعياً ممن تعرضوا للإساءة الانفعالية غالباً ما تظهر لديهم العديد من المظاهر السلوكية الدالة على بطء أو تعوق نموه الانفعالي (عدم النضج الانفعالي) إضافة إلى المؤشرات السلوكية المرتبطة بتدني أو انخفاض تقدير الذات وتدني الكفاءة الاجتماعية (أبو حلاوة، 2007، 3).

توجد اعتقادات واتجاهات اجتماعية سلبية نمطية نحو الإعاقة والمعوقين بصفة عامة والمعوقين سمعياً بصفة خاصة والتي يمكن بلورتها بشكل مركز حول مقولة فاسدة مضموناً واستدلالاً وهي: (كل ذي عاهة جبار) واعتقاد الشخص العادي السمع بهذه المقولة أو على الأقل تقبله لها يدفعه باتجاهين اثنين:

إما الحذر الشديد والتجنب للتفاعل الاجتماعي مع المعوقين نتيجة توقعه للأذى أو الشر منهم وهنا إقراراً لمبدأ (إيثار السلام). أو المبادرة تلقائياً إلى الاندفاع بالإتيان بتصرفات أو أفعال وأقوال دفاعية ضد خطر متوقع من جهة المعوقين وهذا اقراراً لمبدأ آخر (الهجوم خير وسيلة للدفاع أو دعه يشعر بالعجز حتى لا يتجبر) (أبو حلاوة، 2007، 2).

ثامناً- صفات الأشخاص ذوي تقدير الذات المنخفض:

تشير الدراسات إلى أن قرابة 95% من الناس يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم، وهم بهذا يدفعون الثمن عملياً في كل حقل يعملون فيه، فهؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين، ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم، وأنهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر، فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والقلق.

والأشخاص الذين نقص تقدير الذات لديهم يستجيبون لظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين:

1- الشعور بالنقص تجاه أنفسهم: فهم يشكون في قدراتهم لذلك يبذلون القليل من الجهد في أنشطتهم ويعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالباً ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالمدح يسبب لهم جرح، لأن لديهم شعور بأنهم يكذبون أو أنهم دجالون في حياتهم. وهذا الشعور مدمر مهلك لهم فعند سبهم أو إهانتهم لا يدافعون عن أنفسهم لأنهم يشعرون أنهم يستحقون ذلك.

2- الشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم: فهم غالباً ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مسكنهم، مما قد يسبب لهم في النهاية مرض نفسي وعضوي ورغبة في محاولة الانتقام من العالم. وتراهم دائماً يبحثون عن الأخطاء ولا يرون إلا السلبيات، ويجدون سروراً غامراً لأخطاء الآخرين ومشاكلهم.

ويمكن ملاحظة هؤلاء بالتالي:

- احتقار الذات، أو عدم معرفة الإجابة عند حصول الإطراء والثناء.
- الشعور بالذنب دائماً حتى لو لم يكن هناك علاقة بالخطأ.
- الاعتذار المستمر عن أي شيء.
- الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة أو العمل وإن كان الآخرون يرون ذلك.
- عدم الشعور بالكفاءة في دور الأبوة، أو دور الزوجية.
- يميلون إلى سحب أو تعديل رأيهم خوفاً من سخرية ورفض الآخرين (عبد الصادق، 2008، 48:49).

كما أن الذين يزدرون أنفسهم ينشغلون في سلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به. ومن هذه الآليات الدفاعية التي قد يلجؤون لها:

- التمرد والمقاومة والتحدي والرد.
- الشك في الآخرين، ومضايقتهم أو تحقيرهم.
- الكذب، الغش.
- توجيه اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ.
- الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم.
- الاستقواء على الآخرين وتهديدهم.
- الانسحاب، الخجل أو الاستغراق في أحلام اليقظة.
- اتباع أساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيب.
- تعاطي المسكرات والمخدرات (سليم، 2003، 18).

تاسعاً- صفات الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع:

الأشخاص الواثقون من ذواتهم نجدهم سريعي الاندماج والانتماء في أي مكان كانوا فلديهم الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص أكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم وهم الأكثر إنتاجية والأكثر سعادة ورضا في حياتهم، وليس بالضرورة أن يعتقدوا أنهم الأفضل فهم ليسوا ملائكة وليسوا كاملين، ولا يملكون أداة سحرية لذلك، ولكنهم متفائلون وواقعيون مع أنفسهم وأقوياء في مواجهة عثرات النفس.

ومن البديهي أنهم لا يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم تجاه القضايا والأحداث، ولا يشترط لهذه الاستجابة أن تكون دائماً إيجابية، ولكن لا بد أن تكون مستمرة، فبناء النفس مرحلة طويلة شاقة، قد تواجه الأشواك والهضاب والتلال، وتواجه السهول والأودية، ولا بد من الارتفاع والانخفاض في هذه المرحلة الشاقة، وإن أردت أن تنجز هذه المرحلة بنجاح فاستمر في المسير ولا تتوقف حتى تنتقل من بيئتك إلى بيئة أكثر سعادة واستقرار. ولا شك أن نهاية الرحلة ممتعة تنسيك آلام السفر والتعب، فلا تتوقف عن السير (عبد الصادق، 2008، 50).

والأشخاص الذين لديهم تقدير ذات عال:

- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين.
- يستطيعون أن يحددوا نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
- يستند تقديرهم لأنفسهم على تغذية راجعة صحيحة وليس لما يحبون أن يعتقدوا عن أنفسهم.
- يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء.
- يقيمون علاقات مع الآخرين.
- ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم (العمل، المدرسة، الجامعة،....).
- يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين.
- يتطوعون للقيام ببعض الأعمال.
- يرغبون في مساعدة الآخرين وفي المجازفة.
- يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة.
- لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة.
- يتعاملون بإيجابية مع الثناء والتقدير.
- يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج.
- عندما يواجهون بأخطائهم أو مخالفاتهم فإنهم يستطيعون عادةً أن يقروا بأخطائهم.
- يضيفون أهدافاً لأنفسهم فهم يعرفون ما يريدون أن يفعلوه في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه.
- غالباً ما يكون لديهم أبطال ونماذج يتماهون بها.
- عندما يواجهون مشكلة غالباً ما يجدون طريقة لحلها.
- لديهم آراء قوية لا يخشون من التعبير عنها، وهذا ما يجعلهم غير محبوبين من قبل البعض (سليم، 2003، 16:17).

فالمراهق المتقبل لذاته يتقبل مجابهة الحياة الواقعية على ما فيها من سعادة وشقاء، ويشعر بتحرره وقدرته على فعل ما يراه ملائماً دونما تردد أما الرافض لذاته فهو نقيض المتقبل لها، غير مرتاح لنفسه، ويظهر ذلك في التقليل من أهمية ما يحققه من نجاح، وفي الشك في قدراته وعدم الثقة بالآخرين حوله (شكشك، 2004، 151).

عاشراً– نظريات تقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات ومن أهمها:

نظرية روزنبرغ (Rosenberg,1989)

تدور أعمال روزنبرغ حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم روزنبرغ بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد. كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر.

والمنهج الذي استخدمه روزنبرغ هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

واعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات.

ويكون الفرد نحوها اتجاهاً لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (محمد، 2010، 81).

نظرية كوبر سميث (Cooper Smith,1981)

ذهب كوبر سميث إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذلك علينا ألا ننغلق داخل مدخل واحد أو منهج معين لدراسته. بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية.

وأعمال سميث تمثلت في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات:

تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة.

تقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

وركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات.

ويذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات عند الأطفال، فإن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

4- تقبل الأطفال من جنب الآباء.
5- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.
6- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء(محمد، 2010، 81:82).

نظرية زيلر (Ziller,1973)

يرى زيلر أن تقدير الذات ماهو إلا البناء الاجتماعي للذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الإجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك. وتقدير الذات طبقاً لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجات عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه **(محمد، 2010، 82:83)**.

نظرية كارل روجرز

تعتبر نظرية روجرز من أهم النظريات التي تحدثت عن الذات، والذات تعتبر المكون الأساسي في الشخصية أو هي جوهر الشخصية، حيث يعتبر روجرز الذات جزء متميز من المجال الظاهري

يتكون من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة به (أنا). وكان روجرز متفائلاً في وصفه للسلوك الإنساني، حيث أنه يعتقد أن الإنسانية إيجابية تتحرك قدماً إلى الأمام، بناءة واقعية، جديرة بالثقة، وهذا عكس نظرية فرويد الذي يعتقد أن الإنسان عدواني مضاد للمجتمع يميل إلى التدمير أو حتى الشر(شقير، 2005، 70).

الافتراضات الأساسية لنظرية كارل روجرز:

1- لكل إنسان الحق الكامل لأن يكون مختلفاً في الرأي والمفاهيم والسلوك.
2- لكل إنسان الحق في أن يتصرف بما تمليه عليه معتقداته ومبادئه، أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقاً مع أفكاره.
3- حرية التصرف هذه يجب أن تتوافق مع القوانين العامة، ولا تمس حقوق وحرية الآخرين.
4- بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه، فهو مسؤول عن تبعات ذلك السلوك (غباري وأبو شعيرة، 2010، 248).

من أهم مفاهيم نظرية الذات لدى روجرز:

1- مفهوم الكائن العضوي: وهو الفرد ككل، والذي يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة، حيث إن تحقيق الذات وصيانتها هي دافع هذا الكائن العضوي الأساسي.
2- مفهوم المجال الظاهري: حيث يوجد كل فرد في عالم من الخبرة دائم التغيير، هو مركزه فكل فرد يحيا في عالم من الخبرة خاص به. عالم متغير باستمرار، وقد تدرك تلك الخبرة شعورياً، أو لا شعورياً، وحينما تكون الخبرة شعورية فإنها تختص بعالم الرموز، والعالم الخاص بالفرد لا يدركه بالكامل إلا الشخص نفسه.
3- الذات: وهو مفهوم هذه النظرية الأساسي ونواتها، فهي المحور الرئيس للخبرة التي تحدد شخصية الفرد في هذه النظرية، ففكرنا عن ذاتنا أي الطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا وكيفية إدراكنا لها، وللذات عدة خصائص في نموها وتأثيرها على السلوك والإدراك، ويناقش فيها العديد من القضايا التي تبرز منها طبيعة تلك المفاهيم وعلاقاتها المتداخلة.

ويتكون مفهوم الذات عند روجرز بشكل ثابت من مجموعة منتظمة من الصفات والاتجاهات والقيم نتيجة تفاعل الكائن الحي مع البيئة، وخلال خبرته مع الأشياء والأشخاص وقيمهم والتي يمكن أن يتمثلها في ذاته وما يعنيه الفرد عن ذاته إنما يمثل الشكل ويكون شعورياً، أما النواحي اللاشعورية فتمثل الأرضية ولا يعتبر روجرز الذات القوة الوحيدة المسيطرة على توجيه السلوك بل هناك أيضاً الدوافع العضوية أو اللاشعورية التي يخضع لها الفرد، مما يؤدي به إلى التمزق والمرض، ويذهب

روجرز إلى أن مفهوم الذات يمكن أن يتغير كنتيجة للنضج والتعليم وتحت ظروف العلاج المتمركز حول العميل (شقفة، 2008، 38).

ويرى روجرز أن العوامل التي تشكل نمو الفرد مكتسبة أكثر منها حيوية (بيولوجية) بحيث يتم تأثير هذه العوامل خلال العلاقات الشخصية المتبادلة بين الفرد والبيئة، والتي بدورها تشكل عالم الخبرة والواقع للفرد. كما نرى أن أقوى عامل دافعي للفرد هو ميله إلى تحقيق الذات الذي يدفعه إلى استغلال طاقاته إلى أفضل مستوى ممكن، وبالتالي يوجه الفرد سلوكه ليتمكن من الوصول إلى هذا الهدف، ففي بداية الأمر تكون الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها محصورة في بعض المجالات العضوية، كإشباع الحاجة إلى الطعام والشراب والنوم واللذة والإبتعاد عن الألم، ثم تتطور هذه الحاجات مع نمو ذات الفرد وتفاعله مع الآخرين للتركز في حاجتين مكتسبتين هما الحاجة إلى تقدير الآخرين، والحاجة إلى تقدير الذات:

1- الحاجة إلى تقدير الآخرين (الاعتبار الإيجابي من قبل الآخرين): يشترك فيها جميع الأفراد، وتمثل حاجتنا إلى الحب والحنان والإحترام والقبول من الآخرين، وخاصة ذوي الأهمية في حياتنا كالأب والأم والمعلمين، ويتم إشباع هذه الحاجة عن طريق الآخرين، ولذلك فإن الحصول عليها ليس بالأمر السهل، لأن الفرد يرغب في تحقيقها عن طريق الآخرين، ولكن هذا يتوقف على نوعية مطالب الآخرين الخاصة بهم، فكما أن للفرد مطالب أيضاً، وإذا تعلم الفرد أن يواجه مطالب الآخرين متتبعاً السلوك السوي الذي يساعده على تحقيق ذلك، فإن هذا يدفع الآخرين إلى معاملته بالمثل وبالتالي يحقق الفرد حاجته إلى الاعتبار والتقدير الإيجابي.

2- الحاجة إلى تقدير الذات (الاعتبار الإيجابي): عندما يستطيع الفرد تحقيق الحاجة إلى الإعتبار الإيجابي من الآخرين يبدأ في تكوين وتنمية الحاجة إلى الاعتبار الذاتي التي تتمثل في نظرة الفرد إلى نفسه نظرة إيجابية، تقوم على الشعور بالرضا والإستحسان، مستفيداً في ذلك مما حصل عليه من اعتبار وتقدير من قبل الآخرين، كل ذلك تم من خلال دمج هذه الاعتبارات التي من شأنها أن تسهم في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد الذي يسهم في تحديد السلوك الخاص به (غباري وأبو شعيرة، 2010، 250).

نظرية ابراهام ماسلو (1908) تحقيق الذات (Self actulization)

ذات الفرد هي نتاج الخبرات التي يمر بها. وتقييم الفرد لذاته يتولد تدريجياً منذ الصغر مع الرغبة في تحقيق الذات المثالية التي يحلم بها. وغالباً ما يسعى الإنسان إلى تحقيق ذات واقعية تتواءم مع إمكانياته وخبراته ودرجة تكيفه مع بيئته بدلاً من السعي لتحقيق ذات مثالية غير واقعية (غباري وأبو شعيرة، 2010، 253).

أوضح ماسلو في تنظيمه للحاجات النفسية أن حاجات التقدير تتضمن شقين وهما:

- الحاجة إلى تقدير الفرد لذاته واحترامها والثقة بالذات والقدرة على الإنجاز.
- الحاجة إلى التقدير من الآخرين ويتضمن المكانة والشهرة والمركز والتقبل من الآخرين (زهران، 2002، 68-69).

الفصل الثالث

مقدمة

المحور الأول– الدراسات التي اهتمت بما وراء المعرفة .

المحور الثاني– الدراسات التي اهتمت بتقدير الذات .

التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية مهارات ماوراء المعرفة في درجة تقدير المعوقين سمعياً لذواتهم، والدراسات والأبحاث التربوية التي تناولت مهارات ماوراء المعرفة عند الأفراد العاديين كثيرة ومتعددة، إلا أنها قليلة لدى المعوقين سمعياً على حد علم الباحثة.

وقد ربطت هذه الدراسات ماوراء المعرفة بعدد من المتغيرات كالتحصيل في عدد من المواد الدراسية كالقراءة والعلوم والرياضيات وغيرها، ولدى فئات كالتفوق العقلي وصعوبات التعلم، إلا أنها قليلة على حد علم الباحثة لدى فئة المعوقين سمعياً.

كذلك الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى المعوقين سمعياً تعتبر قليلة بمقارنتها بالدراسات التي تناولته عند العاديين. ونظراً للكم الواسع من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بما وراء المعرفة وكذلك الدراسات والأبحاث التي تهتم بتقدير الذات وقد قامت الباحثة بمراجعة الدراسات التي تخدم أغراض الدراسة الحالية والاطلاع عليها وبعدها تم وضع الدراسات السابقة في محورين هما:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بمهارات ماوراء المعرفة.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتقدير الذات. وتقوم الباحثة بعرض هذه الدراسات في كل محور من هذين المحورين بحسب التسلسل الزمني للدراسة، كما تقوم بعرض الهدف من الدراسة والأدوات المستخدمة فيها وأهم النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة حسب نسبة توفرها.

وفيما يلي عرض لهده الدراسات:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بما وراء المعرفة.

أولاً. الدراسات العربية:

<u>**دراسة مها عبدالله السليمان** بعنوان:**أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي (2001).**</u>

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي (القراءة واستراتيجيات التفكير) والذي يقوم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من عينة مكونة من 23 تلميذة ذوات صعوبات الفهم القرائي، ممن تتراوح أعمارهن 11- 12,5 سنة من تلميذات الصف السادس الابتدائي من ذوات صعوبات الفهم القرائي.

أدوات الدراسة:

- اختبار الذكاء: المصفوفات المتتابعة لرافن (إعداد فتحية عبد الرؤووف، 1999).
- الاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة (إعداد الباحثة).
- اختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي (إعداد الباحثة).
- اختبار مهارات الفهم القرائي، باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة (إعداد الباحثة).
- مقياس الوعي القرائي، باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة (إعداد وتعريب الباحثة).
- برنامج تدريس علاجي باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة.

ومن أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية، وفي كل استراتيجية من استراتيجيات ماوراء المعرفة التالية: "التنبؤ، والمعاني الرئيسية والمعاني الضمنية والفكرة الرئيسية، والتلخيص" وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لا توجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في استراتيجية التقييم لدى المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة احصائياً في متوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي، وذلك بالنسبة للمجموعة الضابطة في استراتيجية التنبؤ لصالح التطبيق البعدي، كما توجد فروق دالة احصائياً

في استراتيجية التقييم لصالح التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة، بينما لا يوجد فرق بين التطبيقين في الدرجة الكلية لبقية الاستراتيجيات.

- وجود فروق دالة احصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية، وفي المهارات التالية: "التخطيط، التنظيم، المعرفة المشروطة"، وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لا يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال احصائياً في متوسط نمو الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة بين القياس القبلي والبعدي، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال احصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي، وذلك بالنسبة لتلميذات المجموعة الضابطة في استراتيجية التخطيط لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال احصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي القرائي في استراتيجية المعرفة المشروطة لصالح التطبيق البعدي (السليمان، 2001، أ).

دراسة (مصطفى فنخور منيزل الخوالدة) بعنوان :أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن (2003).

هدف الدراسة: التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى وعي طلبة الصف الثامن الأساسي بمهارات ما وراء المعرفة وأثره على مستوى مهارات حل المشكلة، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة ما بين مستوى مهارات الوعي بما وراء المعرفي ومستوى مهارات المشكلة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الاتحاد، والمدارس العصرية، ومدارس عمان الوطنية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي: ضابطة وتجريبية, بواقع(60) طالباً وطالبة في كل مجموعة، مقسمين إلى (30) طالباً و (30) طالبة في كل مجموعة.

أدوات الدراسة: اختبار الوعي بما وراء المعرفي، واختبار حل المشكلات، برنامج تدريبي لتنمية قدرات الطلبة على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حل مشكلات حياتية.

نتائج الدراسة: البرنامج له أثر واضح في رفع كفاءة طلبة الصف الثامن الأساسي على مواجهة حل المشكلات وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بوجه عام.

كما أنه ذو أثر ملموس في رفع كفاءة طلبة المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات (الاستطلاع والاستفسار، التخطيط، الانفتاح العقلي، المراقبة، التقييم) كل على حدا وبفارق ذي دلالة احصائية عن المجموعة الضابطة.

كما تبين عدم وجود أثر للجنس حيث لم يكن للتفاعل بين الجنس والمجموعة أثر ذو دلالة إحصائية بهذا البرنامج (الخوالدة، 2003، ك).

دراسة (خلود أكرم شويان الجزائري): بعنوان: أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي وتفكيرهم العلمي(2005).

- **هدف الدراسة:** هدف البحث الى تحديد أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة على التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة علم الأحياء.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من 566 طالباً من الذكور والاناث من أربع مدارس ثانوية في محافظة الجيزة. وكان عدد الطلاب في المجموعة التجريبية التي استخدمت مهارات ما وراء المعرفة 430 طالباً منها 209 من الذكور و221 من الاناث، كما كان عدد الطلاب في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة 136 طالباً منها 64 من الذكور و72 من الاناث.
- **أهم نتائج الدراسة:**
- أظهرت النتائج أثر استخدام مهارات ماوراء المعرفة في زيادة التحصيل لدى الطلبة في علم الأحياء وفي زيادة التفكير العلمي لديهم وفي تنمية مهارات ماوراء المعرفة، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل ذي دلالة احصائية بين طريقة التدريس وجنس الطالب في كل من التحصيل الدراسي والتفكير العلمي يعزى للطريقة في التدريس وليس لجنس الطالب ولصالح طريقة التدريس وفق مهارات ما وراء المعرفة ووجود ارتباط ذي دلالة احصائية بين مهارات ماوراء المعرفة والتفكير العلمي لديهم(الجزائري، 2005، 1-13).

دراسة ناديا أحمد علي بني مصطفى بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ماوراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

هدف الدراسة: التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ماوراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

أدوات الدراسة:

- مقياس للعمليات ماوراء المعرفية يقيس ثلاثة أبعاد هي: التخطيط والمراقبة والتقييم.
- برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي لتنمية العمليات ماوراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

عينة الدراسة: عينة مكونة من 40 طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرسة سنان في منطقة طبربور التابعة لمديرية التعليم الخاص، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

نتائج الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس العمليات ماوراء المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى متغير الجنس على مقياس المهارات ماوراء المعرفية. (مصطفى، 2008، ك– ل).

<u>دراسة عماد عطا صبحي شحروري بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وماوراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.</u>

هدف الدراسة: استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وماوراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

عينة الدراسة: عينة مكونة من 80 طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة يتوزعون في فرعين دراسيين (العلمي، الادارة المعلوماتية)، ومعدل دراسي (ممتاز، جيد جداً، جيد).

أدوات الدراسة:

برنامج تدريبي يستند إلى المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية.

مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتياً، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الفاعلية الأكاديمية واستخدام استراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يؤكد على فاعلية البرنامج، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية على بعدي استخدام استراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي على بعد الفاعلية الأكاديمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والمعدل الدراسي على بعد استخدام استراتيجيات التعلم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الفرع العلمي والمعلوماتية ولصالح الفرع العلمي مما يعني اختلاف فاعلية البرنامج تبعاً لمتغير الفرع على هذا البعد (شحروري، 2006، م-ن).

دراسة علي ابراهيم علي خطاب بعنوان: أثر استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (2007)

هدف الدراسة: تحديد أثر استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (137) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدارس مدينة الفيوم. وتم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درس تلاميذ المجموعة التجريبية (70) تلميذاً وحدة "مجموعة الأعداد النسبية" باستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة بينما درس تلاميذ المجموعة الضابطة (67) تلميذاً بالأساليب المعتادة.

أدوات الدراسة:

اختبار تحصيلي من إعداد الباحث.

اختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات.

كما قام الباحث بإعداد كراسة للتلميذ تشتمل على أهداف ومحتوى وحدة " مجموعة الأعداد النسبية"، وأعد دليلاً للمعلم للاسترشاد به عند تدريس الوحدة وفق استراتيجية ماوراء المعرفة.

أهم نتائج الدراسة: تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالأساليب المعتادة في التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات. ووجود ارتباط طردي دال بين التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات (خطاب، 2007).

دراسة (فاطمة بنت رمزي أحمد المدني) بعنوان: ماوراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل (دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة)(2007).

عينة الدراسة: اشتملت عينة البحث على (900) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، من قسمي اللغة العربية واللغة الانجليزية، في المستويات الثالث والرابع والخامس، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1427/1426هـ.

أدوات الدراسة:

مقياس فعالية الذات إعداد الباحثة.

قائمة الوعي بماوراء المعرفة.

أهداف الدراسة :

التعرف على مدى امتلاك طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة لما وراء المعرفة ومكوناتها، ومدى اختلاف ما وراء المعرفة ومكوناتها باختلاف الجنس والتخصص الدراسي .

الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من فعالية الذات والتحصيل بما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.

معرفة التأثير المشترك بين فعالية الذات والتحصيل على ما وراء المعرفة ومكوناتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة (المدني، 2007، د–ذ).

نتائج الدراسة :

- وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على ما وراء المعرفة ومكوناتها والفروق لصالح الطالبات في ما وراء المعرفة، وفي مكون تنظيم المعرفة، في حين كانت الفروق لصالح الطلاب في مكون المعرفة حول المعرفة.
- عدم وجود تأثير دال إحصائياَ لمتغير التخصص على ما وراء المعرفة ومكوناتها إلا في جانب المراقبة الذاتية لصالح دارسي اللغة الانجليزية.
- وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص على ما وراء المعرفة لصالح طالبات اللغة العربية. وعلى كل من تنظيم المعرفة وإدارة المعلومات لصالح طالبات اللغة العربية وعلى التقويم لصالح طلاب اللغة الانجليزية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين فعالية الذات وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين فعالية الذات والمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية لتربية بجامعة طيبة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين التحصيل والمكونات الرئيسة لما وراء المعرفة لدى طلاب وطالبات كليات التربية بجامعة طيبة.
- وجود تأثير دال احصائياً للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (ما وراء المعرفة).
- وجود تأثير دال احصائياً للمتغيرين المستقلين (التحصيل وفعالية الذات) على المتغير التابع (المكونات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة)(المدني ،2007).

<u>دراسة (محمد بن سليمان الوطبان) بعنوان: مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم(2007).</u>

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى فاعلية الذات العامة (مرتفعة مقابل منخفضة) ومهارات ما وراء المعرفة التي تتمثل في: مهارة تحديد الأهداف والخطة ومهارة التحكم والمراقبة ومهارة التقويم الذاتي لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (299) طالباً من طلاب المستويين السابع والثامن في قسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية العلوم العربية والاجتماعية في جامعة القصيم.

الأدوات : تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما لقياس مهارات ما وراء المعرفة والآخر لقياس الفاعلية الذاتية العامة.

وأظهرت النتائج: تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في كل من مهارة تحديد الأهداف ووضع الخطط والتحكم والمراقبة والتقويم الذاتي للتعلم (الوطبان، 2007) .

<u>دراسة هاني إسماعيل أبو السعود بعنوان: برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة (2009)</u>

هدف الدراسة: معرفة فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع، وقد تم اختيار شعبتين من طلبة الصف التاسع الأساسي بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها (74) طالب وشعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بلغ عددها (90) طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم− غرب غزة.

أدوات الدراسة: تم إعداد قائمة بمهارات ماوراء المعرفة ودليل للمعلم ودليل للطالب.

أهم نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية (أبو السعود، 2009، ح−خ).

دراسة (محمد بن ردعان بن علي الشهري) بعنوان: استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها (2007).

هدف الدراسة: التعرف على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (53) طالباً من طلاب المستوى الثاني قسم التقنية الالكترونية، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (26) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (27) طالباً.

أدوات الدراسة: قائمة بمهارات حل المشكلة الرياضية، كما استخدم عدداً من استراتيجيات ماوراء المعرفة وهي استراتيجية التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت مرتفع، والنمذجة.

- واختبار مهارات حل المشكلة الرياضية، ومقياس قلق حل المشكلة الرياضية.

أهم نتائج الدراسة:

أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلة الرياضية، ومقياس قلق حل المشكلة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال احصائياً بين درجات الطلاب في اختبار حل المشكلة الرياضية، كما بينت النتائج أن لاستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة مستوى فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية، واختزال قلق حل المشكلة الرياضية لدى طلاب عينة الدراسة (الشهري، 2007، 2).

دراسة علي خالد الحمادي بعنوان: فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة الناقدة (2012).

هدف الدراسة: معرفة فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرستي وجيه عبد الدايم للذكور والعلماء للإناث في منطقة الميدان بمدينة حلب، وبلغ عدد أفراد عينة المتفوقين (43) طالباً وطالبة أما عينة الطلبة العاديين فقد بلغ عدد أفرادها (98) طالباً وطالبة. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي من إعداد الباحث.

اختبار القراءة الناقدة من إعداد الباحث.

أهم نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار القراءة الناقدة البعدي يعزى لاستراتيجية ماوراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة العاديين في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار القراءة الناقدة البعدي يعزى لاستراتيجية ماوراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة لتحسين مهارات القراءة الناقدة كما هو مقاس باختبار القراءة الناقدة في التطبيق البعدي بين الطلبة المتفوقين عقلياً والطلبة العاديين في المجموعة التجريبية لصالح الطلبة المتفوقين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة عموماً (المتفوقين والعاديين) في المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في اختبار القراءة يعزى

لاستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية (الحمادي، 2012، 148-151).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة باربرا ستراسمان Barbara K.Strassman,1992 بعنوان "Deaf Adolescents' Metacognitive Knowledge About School-Related Reading"

أدوات وعينة الدراسة: أجريت مقابلات فردية مع 29 مراهق أصم لتقييم معرفتهم حول ماوراء المعرفة فيما يتعلق بالقراءة في المدرسة.

بينت **نتائج** الدراسة أن معرفة الطلاب الصم حول مهارات ما وراء المعرفة سلبية وتفتقر للمهارة.

مما يدعو إلى مزيد من البحوث لتمكين الطلاب الصم من اكتساب أكثر لمهارات ما وراء المعرفة أثناء القراءة لتصبح أكثر تطوراً (Strassman,1992,326-330).

دراسة ياسر الحلواني Yasser A-AL-Hilawani بعنوان:

Examining Metacognition in Hearing and Deaf \Hard of Hearing Students :A Comparative Study(2001).

فحص مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب العاديين والصم وضعاف السمع (دراسة مقارنة).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 87 من السامعين و20 من الصم وضعاف السمع، وتألف الطلاب السامعين من 42 من الذكور متوسط أعمارهم 15,6 سنة و45 من الإناث متوسط أعمارهم 15,4 سنة.

وتألف الطلاب الصم وضعاف السمع من 13 ذكور متوسط أعمارهم 16,9 سنة، و7 من الإناث متوسط أعمارهم 15,9 سنة.

أداة الدراسة: اختبار يحوي على صور تمثل مواقف متنوعة من الحياة.

أوضحت **النتائج** أنه لا يوجد فرق كبير في أداء ماوراء المعرفة بين الطلاب السامعين والطلاب الصم وضعاف السمع.

ولم يكن هناك فرق كبير قائم على نوع الجنس بين الصم/ضعاف السمع.

وسجلت الطالبات السامعات أداء أعلى بكثير على اختبار ماوراء المعرفة بالنسبة للطلاب السامعين (Alhilawani,2001,41-47).

دراسة ياسر الحلواني (Yasser A-AL-Hilawani,2003 بعنوان: "Measuring Student's Metacognition in Real-Life Situations"

قياس مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب في مواقف حياتية حقيقية.

أدوات الدراسة: فحص للسمع تم في الإمارات العربية المتحدة.

تحليل محتوى صور تستند إلى أحداث حقيقية لمشاكل ومواقف وسلوكيات واقعية.

سحب المشاركون استناداً إلى قدرتهم على حل المشكلة والتفكر المنطقي من خلال التحليل البصري وتمييز مواد الاختبار بدلاً من التحليل الشفوي.

عينة الدراسة: تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات:

"ذات سمع مرتفع- ذات سمع متوسط- ذات سمع تحت المتوسط- صم وضعاف سمع.

أهم نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة أن مهارات ماوراء المعرفة تتأثر بعمر الطلاب.

أحرز الطلاب الأكبر سناً مستويات أعلى في اختبار مهارات ماوراء المعرفة من الطلاب الأصغر سناً.

كذلك أحرز الطلاب ذوو السمع الأعلى مستويات أعلى على اختبار مهارات ماوراء المعرفة.

الصم وثقيلوا السمع ذوو العمر المتطابق أدوا بشكل متشابه بشأن ما يفكرون به في مواقف الحياة الواقعية (Alhilawani, 2003, 233-242).

دراسة بريجام وهارتمان (Brigham & Hartman,2010 بعنوان "Teaching the Metacognitive Skill of Prediction to a class of Sixth-and Seventh-Grade Students Who Are Deaf"

تدريس مهارات ماوراء المعرفة من التنبؤ للطلاب الصم من المستوى السادس والسابع

هدف الدراسة: تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة، في صف الدراسات الاجتماعية.

أدوات الدراسة: المراقبة والملاحظة لمتعلمي المجموعة وتقييم المهارات الحالية.

وتم تطبيق استراتيجية التنبؤ على دروس الثورة الفرنسية.

بعض نتائج الدراسة:

وجد أن الطلاب الصم كانوا يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في فصل الاجتماعيات.

كان الطلاب الصم قادرين على التنبؤ خلال الأداء المباشر بشكل أفضل.

تظهر هذه الدراسة كيف أن منهج الدراسات الاجتماعية زود فرصة الطلاب لتعلم وتطبيق مهارات ماوراء المعرفة والتي ساعدتهم على فهم الأسباب والتأثير والعلاقات في التاريخ، وفي النهاية أصبحوا قراء أكثر نشاطاً خلال قراءة المهمة (Brigham & Hartman,2010,137-142).

دراسة موريسن ومارشارك وآخرون (Morrison&Marschark et,2013) بعنوان: "Deaf students' metacognitive awareness during language comprehension".

وعي الطلاب الصم لمهارات ماوراء المعرفة خلال الاستيعاب القرائي.

هدف الدراسة: تستكشف هذه الدراسة الطلاب العاديين والصم في وعي مهارات وراء المعرفة فيما يتعلق بالصعوبات أثناء القراءة والتدريس.

نتائج الدراسة:

أظهر كل من الطلاب الصم والعاديين وعي ماوراء معرفي أكثر للفهم المستمر واستراتيجيات التصليح خلال القراءة عنه خلال التدريس في الصفوف الدراسية، ولكن درجات الطلاب الصم أقل من درجات الطلاب العاديين في كلتا الطرائق.

كان الطلاب الصم أكثر احتمالاً لاستخدام استراتيجيات غير ملائمة خلال القراءة من الطلاب العاديين **(morrison&marschark et,2013,78-90)**.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتقدير الذات:

الدراسات العربية:

<u>دراسة حمدي شحاته عرقوب (1992) بعنوان: اتجاهات الوالدين نحو أطفالهما الصم وعلاقتهما بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.</u>

هدف الدراسة: معرفة نوع العلاقة بين الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال الصم وبين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال، ومعرفة مدى التباين في اتجاهات الوالدين نحو الأطفال الصم والعاديين، والتعرف إلى طبيعة الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال الصم. والتعرف على اختلاف الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال الصم لدى مختلف المستويات الاجتماعية الاقتصادية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (51) تلميذ وتلميذة، وتم اختيارهم كعينة متماثلة بالسن ودرجة الإعاقة ودرجة الذكاء والإقامة وشملت أسر هؤلاء الأطفال وتراوحت أعمارهم بين 9 و 13 سنة.

أدوات الدراسة: استمارة المقابلة (إعداد الباحث).

مقياس الاتجاهات الوالدية بصورته الجماعية والفردية (إعداد محمد عماد الدين اسماعيل، رشدي قام 1964).

مقياس مفهوم الذات للأطفال إعداد عادل عز الدين الأشول 1984.

اختبار الذكاء غير اللفظي (إعداد عطية هنا).

اختبار رسم الرجل لجودانف.

مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد (عبد السلام عبد الغفار، ابراهيم قشقوش 1976).

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم الصم وبين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.
- وجود علاقة بين السواء الوالدي تجاه الأطفال الصم وبين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال، وتوجد علاقة سالبة بين مجموع الاتجاهات الخاطئة للآباء الصم وبين مفهوم الذات لأطفالهم الصم.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط من أسر العينة من حيث اتجاهات القسوة – الألم النفسي– التفرقة – السواء.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المستوى المرتفع وبين المتوسط من أسر العينة من حيث اتجاهات التسلط _ الحماية الزائدة _ الإهمال_ التدليل_ التذبذب.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض من حيث اتجاهات التسلط _ الإهمال_ التدليل_ التذبذب_ القسوة_ التفرقة _ السواء.

دراسة : محمد شوكت (١٩٩٣ م) بعنوان : تقدير المراهق لذاته، وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران.

أهداف الدراسة :هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين ثلاث مجموعات تمثل ثلاثة مستويات لتقدير الذات هي: مرتفع، متوسط، منخفض، وذلك في الاتجاهات الوالدية، كما يدركهاالأبناء، والعلاقات مع الأقران.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا اختيروا من (٣٨٨) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدينة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى المراهقين، ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وجميعها من إعداد الباحث، واختبار توني للذكاء، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

أهم نتائج الدراسة:

١ –توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاثة في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية، والاستقلال مقابل الاتكال. فالمراهقون ذووا المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالاستقلال والديمقراطية.

٢ –لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاثة في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء.

دراسة لبنى اسماعيل الطحان (1995) بعنوان: تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم.

هدف الدراسة: التعرف على أثر الإعاقة السمعية على النمو النفسي وتقدير الذات لدى الطفل الأصم.

عينة الدراسة: 10 أطفال صم تراوحت أعمارهم بين 9 و13 عاماً.

أدوات الدراسة: اختبار رسم الرجل لجودانف واختبار تقدير الذات لكوبر سميث.

أهم نتائج الدراسة:

انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الطفل الأصم، وأن للأسرة دور واضح في تقبل الطفل الأصم لذاته واحترامه لها والعكس.

دراسة إيهاب الببلاوي (1995) العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية.

هدف الدراسة: التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ذوي الإعاقة السمعية والسلوك العدواني لدى هؤلاء الأبناء. والتعرف على علاقة كل من الجنس والمستوى الاجتماعي بالسلوك العدواني لدى الأبناء ذوي الإعاقة السمعية. والتعرف على البناء النفسي للطفل ذوي الإعاقة السمعية من خلال الدراسة الإكلينيكية.

أدوات الدراسة: مقياس للكشف عن صور السلوك العدواني لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية.

عينة الدراسة: (57) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة السمعية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بحلوان بمحافظة القاهرة.

بعض نتائج الدراسة:

- وجود علاقة موجبة بين أسلوب الرفض من جانب الأم والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية.
- وجود علاقة ارتباطية بين كل من أسلوب التدليل والقوة وإثارة الشعور بالنقص والتفرقة من جانب الأم والأب معاً، والسلوك العدواني لدى الأبناء ذوي الإعاقة السمعية.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من أسلوب المعاملة التي تتسم بالحماية الزائدة وأسلوب السواء من جانب الأم والأب والسلوك العدواني لدى الأبناء ذوي الإعاقة السمعية.
- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين البنين والبنات ذوي الإعاقة السمعية في بعض مظاهر العدوان (العدوان البدني المباشر وغير المباشر نحو الذات، والعدوان الإشاري المباشر وغير المباشر نحو الذات) وكذلك الدرجة الكلية للأبعاد.

- يوجد اختلاف في السلوك العدواني لدى التلاميذ الصم ذوي الإعاقة السمعية باختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

دراسة علي عبد النبي محمد (1996) بعنوان: دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين.

هدف الدراسة: تساؤل عن مدى التقبل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة السمعية الصم وضعاف السمع والعاديين. وهل يحظى الصم وضعاف السمع بدرجة من التقبل الاجتماعي تقارب ما يحظى به أقرانهم العاديون من تقبل اجتماعي أم أن تلك الفئة "ذوي الإعاقة السمعية" تفتقر إلى حد كبير لهذا التقبل الاجتماعي الذي لا يستطيع الإنسان أن يحيا بدونه معاقاً كان أم عادياً.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12– 16) عاماً وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالتساوي مجموعة الصم، ومجموعة ضعاف السمع، ومجموعة العاديين.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار الذكاء المصور، استمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية (إعداد عبد العزيز الشخص)، مقياس التقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين والصم (ذكوراً وإناثاً) في الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي، وذلك لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العاديين وضعاف السمع (ذكوراً وإناثاً) في الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي، وذلك لصالح العاديين.
- وجود تفاعل دال احصائياً بين مستوى الإعاقة والجنس في التأثير على متوسط درجات التقبل الاجتماعي لدى مجموعات الدراسة.

دراسة : محمد حسن المطوع (١٩٩٦) بعنوان : التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعلاقته بالدافع للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الذات بدولة البحرين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل :الدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات

الديموجرافية (الجنس ، والمرحلة التعليمية، الصف الدراسي ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، والعمر الزمني، وترتيب الطالب في الأسرة) .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طلابٍ من المرحلتين الإعدادية والثانوية (٥٠ ذكرًا و ٥٧ من الإناث) .

أدوات الدراسة: لجمع المعلومات استخدم الباحث أربع أدوات هي : مقياس التوازن النفسي ، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات ، ومقياس الدافعية للإنجاز ، ومقياس تقدير الذات. كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية، منها :معامل الارتباط" لبيرسون "وذلك لتحديد مدى العلاقة بين التوازن النفسي، وبعض المظاهر، مثل الدافعية للإنجاز،

والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الطلاب لذواتهم ، وكذلك أسلوب تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين المتغيرات الديموجرافية.

من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود ارتباط موجب دال مابين تقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة (0,05) كما يوجد ارتباط موجب دال مابين تقدير الذات، والدافع إلى الإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة 0,05.

٢ – لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي، والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات.

دراسة عمرو رفعت (1997) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى طلاب الصم في المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: تأهيل المعوقين سمعياً على مواجهة ظروف الإعاقة وعلى زيادة تكيفهم مع بيئتهم، وإكسابهم مهارات تعينهم في الحياة كأشخاص وكمواطنين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 60 من الطلاب الصم في المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

الاستعانة بمقياس التوافق الاجتماعي الانفعالي (إعداد ميدو– كندال).

البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بالتسمية لأبعاد الاختبار الثلاثة (التوافق الاجتماعي، صورة الذات، التوافق الانفعالي) في التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من حيث التطبيق البعدي والتتبعي بالنسبة لأبعاد الاختبار الثلاثة (التوافق الاجتماعي، صورة الذات، التوافق الانفعالي).

<u>دراسة الأقرع بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدى الطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية (2002).</u>

- **هدف الدراسة:** الإعداد لبرنامج إرشادي وتجريبه على عينة من الطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية والتحقق من جدواه في تحسين مفهوم الذات لديهم.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 24 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (14–16) عام.
- **أدوات الدراسة:** اختبار الذكاء المصور، ومقياس مفهوم الذات (إعداد الباحث)، برنامج تجريبي(إعداد الباحث).
- **أهم نتائج الدراسة:**

أثبتت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال الصم مع وجود فروق بين الجنسين في مدى الاستفادة منه (نقلاً عن وافي، 2006، 165).

<u>دراسة عبود وعبود بعنوان: دراسة لمفهوم الذات لدى الأطفال الصم وعلاقته بأسلوب رعايتهم.</u>

هدف الدراسة: الوقوف على أثر نوع الإقامة والإعاقة على مفهوم الذات للأطفال المعاقين سمعياً ومقارنتهم بالعاديين.

عينة الدراسة: تكونت من (250) طفلاً بالمرحلة الابتدائية من مدارس (عثمان بن عفان الابتدائية بمنطقة البساتين ودار السلام التعليمية بمحافظة القاهرة، الأمل للمعاقين سمعياً وضعاف السمع بحلوان والمطرية، وتتراوح أعمارهم بين (9–11) عام.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية (إعداد الشخص)،واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (ترجمة عبد العال)، ومقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثان).

أهم نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين المعاقين سمعياً والعاديين بالنسبة لمفهوم الذات الجسمية والأكاديمية، وأن الأطفال المعاقين سمعياً أقل من الأطفال العاديين في درجة مفهوم الذات الكلية والانفعالية والاجتماعية، في حين لا توجد فروق بين الأطفال الصم لآباء صم والأطفال العاديين على درجات مقياس مفهوم الذات ومقاييسه الأربعة الفرعية (نقلاً عن وافي، 2006، 164).

<u>دراسة(بدير عبد النبي بدير عقل) بعنوان : أثر برنامج للإرشاد النفسي على القلق وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين الصم البكم(2003).</u>

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى القلق وتقدير الذات لدى المراهقين الصم البكم.
- الكشف عن أثر البرنامج الإرشادي المقترح في خفض حدة الشعور بالقلق وتنمية مستوى تقدير الذات لدى المراهقين الصم البكم.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة مجموعة من المراهقين الصم البكم بمدرسة الأمل للصم بكفر الشيخ في المرحلة الإعدادية وعددهم (25) مراهق أصم أبكم ممن يفتقدون إلى حاسة السمع والكلام تماماً منذ طفولتهم وتبلغ درجة الفقد لديهم من (60- 120 ديسبل).

وتم قسم العينة إلى مجموعتين, الأولى تجريبية وعددها (12) مراهق أصم أبكم, والثانية ضابطة وعددها (13) مراهق أصم أبكم.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى القلق لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.
- هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (قبل \ بعد) تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في مستوى القلق، وأن حجم التأثير كبير.

- هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (قبل \ بعد) تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في مستوى تقدير الذات، وأن حجم التأثير كبير.

دراسة عواض بن محمد بن عويض الحربي (2003)بعنوان: العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل للصم.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة بمعهد وبرنامجي الأمل بمدينة الرياض.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 81 طالب أصم بمعهد وبرنامجي الأمل للصم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض تتراوح أعمارهم بين 13- 19 عام.

أدوات الدراسة: مقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث، مقياس السلوك العدواني ل (بص) وترجمه وقننه كل من (صالح أبو عباه ومعتز عبدالله) بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه من قبل الباحث ليتناسب تطبيقه على الطلاب الصم، استمارة معلومات اقتصادية واجتماعية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (0,001) بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

- لا توجد فروق بين الطلاب الصم في مفهوم الذات تبعاً للبيئة التربوية.
- توجد فروق بين الطلاب الصم في مفهوم الذات تبعاً لمستوى تعليم الأب لصالح الأبناء لآباء مستوى تعليمهم أمي وثانوي.
- لا توجد فروق بين الصم في مفهوم الذات والسلوك العدواني حسب مستوى تعليم الأم والمستوى الاقتصادي (الحربي، 2003، 4-5).

دراسة (وحيد مصطفى كامل) بعنوان: علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع(2003).

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع من ناحية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والقلق الاجتماعي من ناحية أخرى.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من 120 طفل بمدرسة الأمل الابتدائية للصم وضعاف السمع ببنها، محافظة القيلوبية. ويتراوح أعمارهم ما بين (9- 12) عاماً.

أدوات الدراسة:

- مقياس تقدير الذات للأطفال.
- مقياس القلق الاجتماعي للأطفال.

فروض الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على متغير القلق الاجتماعي, وذلك لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على متغير تقدير الذات، وذلك لصالح الذكور.

نتائج الدراسة:

- يوجد ارتباط سالب بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ذكور وإناث العينة الكلية، وأعلى نسبة للارتباط عند الذكور مما يدل على أنهم أقل قلقاً من الإناث.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات كل من الذكور والإناث على القلق الاجتماعي وهذه الفروق لصالح الإناث حيث انهم أكثر قلقاً من الذكور.
- يجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات كل من الذكور والإناث على تقدير الذات وهذه الفروق لصالح الذكور حيث أنهم أكثر تقديراً لذواتهم من الإناث(كامل،2003).

<u>دراسة الكاشف بعنوان المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاقين سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج (2004).</u>

هدف الدراسة: المقارنة بين الطلاب الصم المدمجين في فصول ملحقة بالمدارس العادية وأقرانهم الملحقين بمعهد الصم المختصة بتعليم المعاقين سمعياً، للتعرف على تأثير الدمج مع الأطفال العاديين على درجة انتشار المشكلات السلوكية بينهم ومدى تقديرهم لذواتهم والكشف عن العلاقة بين انتشار المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى الأصم المدمج وغير المدمج والمشكلات السلوكية التي تنبئ بتكوين تقدير ذات سلبي لديهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) من التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين، وتراوحت أعمارهم بين (10−14) عاماً.

أدوات الدراسة: قائمة المشكلات السلوكية ومقياس تقدير الذات للأصم إعداد الباحثة).

أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق واضحة بالنسبة للمشكلات السلوكية لصالح الطلاب غير المدمجين.
- لم تظهر فروق بين تقدير الذات لدى الطلاب وسلوك الإنسحاب والسلوك النمطي واللازمات.
- كان سلوك الانسحاب فقط هو المنبئ بتقدير ذات سلبي لدى الأصم المدمج (نقلاً عن وافي، 2006، 139).

<u>دراسة عطا أحمد علي شقفة (2008) بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة.</u>

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من طلبة منطقة رفح التعليمية بجامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة، وبلغ عدد أفراد العينة (228) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

1 . اختبار تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ، وقام بإعداده للعربية الدكتور احمد محمد صال ح 1995 وقننه

. للبيئة الفلسطينية فواز روبين أبو جهل 2003

2. اختبار المشاركة السياسية إعداد الدكتور شعبان كمال الحداد 2006

3. استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي إعداد محمود السيد أبو النيل تقنين شعبان الحداد للبيئة

. الفلسطينية 2006

أهم نتائج الدراسة:

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى أفراد العينة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى لتقدير الذات (منخفض – مرتف ع)،

بمعنى أن أصحاب التقدير الذاتي المرتفع و المنخفض لديهم نفس المستوى من المشاركة السياسية .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى لجنس الطلبة (ذكور – إناث)، حيث

كانت لصالح الذكور، فهم أكثر مشاركة سياسيًا من الإناث الطالبات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياس ية تعزى للمستوى الاقتصادي للطلب ة(منخفض – متوسط – مرتف ع)،فأصحاب المستوى الإقتصادى المرتفع هم الأكثر مشاركة سيا سيًا من المتوسط والمنخفض .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات، حيث إن الطلبة (الذكور والإناث) لديهم نفس المستوى من تقدير الذات .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تع زى للمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض – متوسط – مرتف ع)، حيث إن مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي هم أكثر تقدير ًا لذواتهم من منخفضي ومتوسطي المستوى الاقتصادي والإجتماعى (شقفة، 2008، 149-153).

<u>دراسة أمزيان زبيدة (2009): علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس.</u>

أهداف الدراسة:

- التعرف على مشكلات المراهقين.
- معرفة علاقة تقدير الذات لهم بمشكلاتهم.
- الكشف عما إذا كان هناك علاقة بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية.
- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في كل متغيرات الدراسة.

أدوات الدراسة:

استبيان مشكلات نفسية– استبيان الحاجات الإرشادية.

أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات ومشكلات الأمن والاستقلال عند الذكور.
- توجد علاقة ارتباط موجبة بين تقدير الذات وجميع المشكلات بالدرجة الأولى.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند الذكور.
- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند الإناث (زبيدة، 2012، 5:6).

دراسة صالح بن يحيى الجار الله الغامدي (2009) بعنوان: اضراب الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (516) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في السعودية.

الأدوات المستخدمة: استمارة ملاحظة اضطراب الكلام

مقياس تقدير الذات للمراهقين (إعداد الباحث).

مقياس الثقة بالنفس للمراهقين (إعداد الباحث).

أهم نتائج الدراسة:

- درجة انتشار اضطراب الكلام مرتفعة لدى عينة الدراسة، واللجلجة الأكثر انتشاراً بينها.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين اضطرابات الكلام والثقة بالنفس لدى المضطربين في الكلام.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين اضطرابات الكلام وتقدير الذات لدى المضطربين في الكلام.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الثقة بالنفس بين العاديين والمضطربين في الكلام لصالح العاديين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات بين العاديين والمضطربين في الكلام لصالح العاديين.
- يمكن التنبؤ باضطرابات الكلام من خلال درجات الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى المضطربين بالكلام (الغامدي، 2009، أ: ب).

دراسة يونسي تونسية (2012): تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.

هدف الدراسة: كشف العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين من خلال قياس تقدير الذات لدى هاتين العينتين، كما تسعى الدراسة للمقارنة بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة مكونة من (240) مراهق، منهم (120) مراهق مبصر، و(120) مراهق كفيف.

نتائج الدراسة:

عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وهذا لدى عينة المراهقين المبصرين، أما لدى عينة المراهقين المكفوفين لم توجد علاقة ارتباطية في تقدير ذات الرفاقي والعائلي مع التحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بينه وبين التحصيل الدراسي.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من بعد تقدير الذات العائلي والمدرسي، وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاقي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين (تونسية، 2012، أ: ب).

الدراسات الأجنبية:

<u>دراسة ميشيل (Michael,1985) 1985 بعنوان: العلاقة بين تقدير الذات للطلبة الصم وأبعاد تواصلهم الأسري.</u>

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات لدى الطلاب الصم والتواصل الأسري

عينة الدراسة: تكونت العينة من (40) طالب أصم تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى (20) طالباً أصم لآباء صم.

المجموعة الثانية (20) طالباً أصم لآباء عاديي السمع.

نتائج الدراسة: إن الأطفال الصم لآباء صم لديهم تقدير عال لذواتهم بالمقارنة بأقرانهم الصم لآباء عاديي السمع. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات لدى الأطفال الصم وتواصلهم بفعالية مع أسرهم.

<u>دراسة (Bond,1987) بعنوان: مقارنة مهارات التفكير المعرفي لدى الأطفال العاديين والمعوقين سمعياً</u>

هدف الدراسة: مقارنة أداء الأطفال فاقدي السمع بأداء الأطفال العاديين في عدد من المهارات المعرفية غير اللفظية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة الأطفال العاديين البالغ عددهم (40) طفلاً منهم (21) ذكراً، و(19) أنثى ممن تراوحت أعمارهم ما بين (2,5-5,5) سنوات.

أما مجموعة فاقدي السمع فقد بلغ عددهم (40) طفلاً منهم (23) ذكراً و(17) أنثى ممن تراوحت أعمارهم ما بين (2,5- 5,5) سنوات . وقد تم مناظرة المجموعتين في نسب الذكاء، وفي القدرة على الاستخدام اللفظي والكلام بما يتناسب مع الفئة العمرية لكل منهما.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس ماكارثي لقياس قدرات الأطفال.

نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الأطفال العاديين وفاقدي السمع في المهام المعرفية غير اللفظية.
- توجد فروق دالة احصائياً بين الفئات العمرية المختلفة للأطفال العاديين وفاقدي السمع في بعض متغيرات المهام المعرفية.
- لا يوجد تأثير للعجز اللغوي عند الأطفال فاقدي السمع في قدراتهم على تحقيق الأداء المتوقع من عمرهم الزمني فيما يتعلق بالمستوى المعرفي.

دراسة هاينز و سزجاكوسكي (Hains,A,A & Szygakaawski,M,1990) بعنوان: A cognitive stress-Reduction Intervention program for Adolescent

هدف الدراسة: تقديم برنامج معرفي لتقليل الضغط لدى المراهقين، وبيان فاعلية التدخل المعرفي في مساعدة المراهقين على التعامل مع الضغوط.

عينة الدراسة: تكونت من 21 مراهق تراوحت أعمارهم بين 16 و 17 عام قسموا إلى مجموعتين التجريبية تكونت من 9 مراهقين والضابطة تكونت من 12 مراهقاً.

أدوات الدراسة: قائمة قلق الحالة والسمة لسبيلبرجر (Spielberger,1983) وقائمة الغضب لنوفاكو (Navaco,1975) وقائمة تقدير الذات لكوبر سميث (Coopersmith,1981) وقائمة الاكتئاب لبيك (Beck,1986), وكذلك تقرير ذاتي للمعارف عن مواقف مفترضة وهي عبارة عن مواقف تقدم للمراهق ليتخيل حدوثها ويكتب الأفكار التي تجول بخاطره عنها.

أهم نتائج الدراسة:

انخفاض القلق والاكتئاب وتحسين تقدير الذات وزيادة عدد المعارف الإيجابية عن المواقف المتخيلة.

دراسة بات شافا ييل (Bat-chava-Yeal,1993) بعنوان: Antecedent of Self-Esteem in Deaf people

هدف الدراسة: التعرف على أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى الصم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 24 طفل أصم.

أداة الدراسة: قامت الدراسة على تحليل شامل ل 42 دراسة امبريقية بتقييم أثر 6 بنود على تقدير الذات وهي: النظام السمعي للوالدين، نمط الدراسة، نموذج الاتصال المستخدم في المنزل والمدرسة، تحديد الهوية الجماعية.

نتائج الدراسة:

تفوق الطلاب الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في الاتصال في المنزل مقارنةً بمن يستخدمون الاتصال الشفهي.

ووجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التواصل داخل الأسرة ومستوى تقدير الذات لدى الصم.

دراسة بات شافا ييل (Bat-chava-Yeal,1994) بعنوان: Group identification and Self-Esteem in Deaf adults

هدف الدراسة: الكشف عن أثر التواصل الأسري على تقدير الذات لدى المراهقين الصم.

عينة الدراسة: 267 مراهق أصم تراوحت أعمارهم بين 16- 37 عام.

أداة الدراسة: استبيان تقدير الذات ومقابلات داخلية مع الطلاب الصم في المدرسة.

أهم نتائج الدراسة:

توصلت إلى أهمية وضع البيئة الاجتماعية للمراهقين الصم في الاعتبار فهي لها دور هام في تعزيز تقدير الذات لديهم.

دراسة ديسيل (Dessele,1994) بعنوان:

Self-Esteem, family climate and communication Patterns in realation to Deafness

تقدير الذات، المناخ الأسري، وأساليب التواصل، وعلاقتها بالصمم.

هدف الدراسة: الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التواصل التي يستخدمها الآباء وتقدير الذات لدى أبنائهم الصم.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (53) مراهقاً أصم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (13- 19) سنة بالإضافة إلى آباء صم.

أدوات الدراسة:

- القائمة المعدلة لتقدير الذات.
- استبيان التواصل ويطبق على أولياء الأمور.
- اختبار الذكاء لاستانفورد بينيه.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة موجبة بين أساليب التواصل وتقدير الذات لدى المراهقين الصم، إذ تبين أن الآباء الذين يستخدمون أكثر من أسلوب (قراءة الشفاه، لغة الإشارة، التواصل الكلي) مع أبنائهم الصم، كانوا أكثر تقديراً لذواتهم كما كانوا أكثر تقبلاً للآخرين، وذلك على عكس الآباء الذين يستخدمون مجرد وسيلة واحدة فقط مع أبنائهم الصم، فقد كانوا أقل تقديراً لذواتهم.
- اتضح أنه كلما كان الآباء أكثر معرفة بأساليب التواصل مع أبنائهم الصم أدى ذلك إلى شعور الأصم بأنه مقبول اجتماعياً، وأن هذه الإعاقة مجرد ضعف في إحدى الحواس ويمكن التغلب عليها باستخدام وسائل معينة.

دراسة بودلس كنتس (Pudlas-Kenneth-A,1996) بعنوان: تقدير الذات وتقبل الذات.

هدف الدراسة: التعرف على صعوبات تكوين الذات لدى المراهقين الصم.

عينة الدراسة: 10 طلاب صم تراوحت أعمارهم بين 11 و14 عام.

أدوات الدراسة: اختبار وصف الذات ومقابلات مع الطلاب الصم ومعلميهم.

أهم نتائج الدراسة:

مفهوم تقدير الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات الطلاب الصم وعلاقتهم برفاقهم في المدرسة.

دراسة :أليس، إس جي Ellis. S. J ١٩٩٩

بعنوان :مفهوم تقدير الذات عند المراهقين دراسة نيوزيلندية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة من الأبوين في مشاركة الطلاب في هذه المقابلة، بحيث يعرف كل طالب نبذة مختصرة عن هدف هذه الدراسة، وأن له الحق في الانسحاب في أي وقت يريد مع إمداده بالثقة اللازمة، وعدم ذكر اسمه في المناقشة وإخباره أن هذه المقابلة سيتم تسجيلها في شريط كاسيت، وأن مدة مقابلة كل طالب (٣٠) دقيقة.

عينة الدراسة:

تم اختيار (٢٤) طالبًا في عمر(١٤) سنة إلى (١٥) سنة وشهرين بمتوسط (١٤) سنة و(٦) شهور من مدرستين ثانويتين في مقاطعة وايكاتو بنيوزيلندا، وذلك لمعرفة مفهومهم عن تقدير الذات، وقد روعي أن يتم الاختيار بالتساوي بحيث يكون من كل مدرسة (١٢) طالبًا، وعدد الذكور ومعظم المشاركين من أصل أوربي، والأقلية منهم من أصل نيوزيلندي.

نتائج الدراسة:

- اقترح (١٩) طالبًا أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما اقترح (٨) طلاب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.
- أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، وكما تعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وما هي فكرتهم عنه؟ بينما أشار (١٨) طالبًا على أن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات .كما أشاروا إلى أن المدح، والثناء، أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات.
- اقترح (١٢) طالبًا أن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم يرفضه.
- يرى (٥) من الطلاب أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد.وبالتالي فتقدير الذات يعتبر بعيدًا عن أي عوامل اجتماعية .وبناءً على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره .بينما اقترح (٢) من الطلاب أن تقدير الذات يختلف طبقًا لإرادة الفرد، ويرى ثلاثة آخرون أن تقدير الذات يرتبط بالمقارنة مع الآخرين.

- أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية،ومن هذه العوامل :الإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين، وذلك عند الأغلبية .بينما رأي الأقلية أن تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقًا لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً- التعقيب على محور الدراسات السابقة التي اهتمت بما وراء المعرفة.

بعد مراجعة الباحثة للدراسات والأبحاث التي تهتم بتطبيق ماوراء المعرفة والاطلاع عليها وجدت بأن معظم الدراسات تؤكد أهمية ماوراء المعرفة في العملية التربوية والتعليمية لما تتركه من أثر على المستوى التربوي والنفسي والاجتماعي.

كما وجدت بأن هذه الدراسات تؤكد ما يلي:

- تشير ماوراء المعرفة إلى الوعي بالتفكير، وتعددت التسميات (التفكير بالتفكير، التفكير ماوراء التفكير...)
- أهمية ماوراء المعرفة في تمكين الفرد من مراقبة تفكيره ومعرفة ما يعرف وما لا يعرف والتحكم في عمليات التفكير لديه، والتقييم المعرفي والتفكير في كفاياته المعرفية وبشكل عام مراقبة الفرد لأدائه المعرفي ومعايرته وتنظيمه واجراء نوع من التكامل بين المعرفة وما وراء المعرفة مما ينمي لديهم الثقة بالنفس والاستقلالية بالتفكير والتعلم.
- أهمية ماوراء المعرفة في تنمية المستويات العليا من التفكير.
- أهمية استخدام ماوراء المعرفة ومهاراتها واستراتيجياتها في مختلف المقررات الدراسية، وتفوق ماوراء المعرفة في التدريس على الطرائق التقليدية.
- أدركت الدراسات السابقة أهمية متغير مهارات ماوراء المعرفة وقامت بدراسته لدى الصم والعاديين وصعوبات التعلم. وأكدت على وجود فروق بين الصم والعاديين في مهارات المعرفة وماوراء المعرفة، وأن معرفة الطلاب الصم بمهارات ماوراء المعرفة سلبية وتفتقر للمهارة، كما أكدت على أهمية تطوير مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب الصم
- أكدت أن مهارات ماوراء المعرفة تتأثر بعمر الطلاب فالأكبر سناً سجلوا درجات أعلى على اختبار مهارات ماوراء المعرفة، كذلك تتأثر بدرجة السمع فذوو السمع الأعلى سجلوا درجات أعلى على اختبار مهارات ماوراء المعرفة.

- أهمية ماوراء المعرفة في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً. كما تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارات ماوراء المعرفة ومنها (تحديد الأهداف – وضع الخطط – التحكم – المراقبة والتقويم الذاتي للتعلم).

- كما بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات ومهارات ماوراء المعرفة.

- أهمية ما وراء المعرفة في حل المشكلات الحياتية لدى الطلاب.

- محدودية الدراسات التي تناولت ماوراء المعرفة لدى الصم.

ثانياً– التعقيب على محور الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغير تقدير الذات.

بعد مراجعة الأبحاث والدراسات المتعلقة بمتغير تقدير الذات وجدت الباحثة أن هذه الدراسات تؤكد على:

- انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الصم.
- وجود ارتباط سالب بين درجة فقد السمع والتوافق الاجتماعي وعدم التقبل والترحيب في تعاملهم مع المحيطين بهم.
- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى تقدير الذات لدى المراهقين الصم البكم
- أن مفهوم تقدير الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات الطلاب الصم وعلاقتهم برفاقهم في المدرسة.
- وجود ارتباط سالب بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الصم
- أهمية تصميم برامج يساعد المعوقين سمعياً على مواجهة ظروف الإعاقة وعلى زيادة تكيفهم مع بيئتهم، وإكسابهم مهارات تعينهم في حياتهم.
- أهمية استخدام برامج معرفية لتحسين تقدير الذات لدى الصم
- أهمية وضع البيئة الاجتماعية للصم والتواصل الأسري في تعزيز تقدير الذات لديهم، كذلك هناك علاقة موجبة بين أسلوب التواصل الأسري ومستوى تقدير الذات. والآباء الذين يستخدمون أكثر من أسلوب تواصل مع أبنائهم الصم يكونون أكثر تقديراً لذواتهم، وكلما كان الآباء أكثر معرفة بأساليب التواصل مع أبنائهم أدى ذلك إلى شعورهم بأنهم مقبولين اجتماعياً. والصم لآباء صم لديهم تقدير ذات عال لأنفسهم أكثر من الطلاب الصم لآباء عاديي السمع.

ثالثاً- التعقيب النهائي:

1- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

قد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة:

- التعمق في الإطار النظري لما وراء المعرفة وتقدير الذات.
- التعمق في مهارات ماوراء المعرفة وكيفية تطبيقها، وقد وقع الاختيار على ثلاث منها: (التخطيط، المراقبة ، التقييم).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إن الدراسة الحالية تجمع بين محوري الدراسات السابقة، فهي تنتمي للمحور الأول من حيث استخدامها لمهارات ماوراء المعرفة وتحديداً مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم، وقد تم تصميم برنامج لتطبيقه وفق هذه المهارات.

والدراسة تنتمي للمحور الثاني للدراسات السابقة حيث تناولت تقدير الذات لدى الصم من المعوقين سمعياً.

وقد لاحظت الباحثة أن الدراسات التجريبية – التي أتيح لها الاطلاع عليها- في مجال مهارات ماوراء المعرفة وتقدير الذات لدى الصم ما زالت قليلة على الرغم من أهميتها في تحقيق أهداف التربية والتنمية البشرية. مما يعني أن المكتبة العربية مازالت بحاجة إلى المزيد من الدراسات في هذا المجال، الأمر الذي يشير إلى أن الدراسة الحالية تعد من أوائل الدراسات العربية ولا سيما على المستوى المحلي التي تتناول: فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات ماوراء المعرفة في درجة تقدير المعوقين سمعياً لذواتهم.

2- الجديد في هذه الدراسة:

- تقدم الدراسة الحالية أداتين إحداهما مقياس مهارات ماوراء المعرفة وتخص مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم على وجه الخصوص لأن معظم الدراسات السابقة والجانب النظري أكدت على أهمية هذه المهارات الثلاث في تنمية مهارات ماوراء المعرفة، ولمناسبتها – من وجهة نظر الباحثة- لمتغير البحث الآخر وهو وتقدير الذات، حيث ستقدم الباحثة أيضاً مقياس لتقدير الذات لدى فئة من المعوقين سمعياً الصم في الجمهورية العربية السورية، وعلى حد علم الباحثة لم يتم ربط هذين المتغيرين لدى هذه الفئة من الصم.
- كما تقدم برنامج يعتمد على تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى الصم من خلال جلسات تعتمد وسائل متعددة لتحقيق هدف كل جلسة.

- وفي هذه الدراسة سيتم دراسة أثر لبرنامج ما وراء المعرفة على تقدير الذات حيث لم يتم تناول متغير تقدير الذات كمتغير تابع لما وراء المعرفة على حد علم الباحثة في دراسات سبق دراستها.
- وما يميز هذا البحث هو اختياره لعينة من المعوقين سمعياً لدراسة متغير ما وراء المعرفة لديهم وعلاقته بتقدير الذات لديهم، وهو موضوع لم يتم الجمع فيه بين هذين المتغيرين لدى هذه الفئة على حد علم الباحثة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً- منهج الدراسة .

ثانياً- أدوات الدراسة:

1- مقياس مهارات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة) .

2- مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثة) .

3- البرنامج التدريبي المصمم لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً (إعداد الباحثة) .

ثالثاً- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها .

رابعاً- متغيرات الدراسة .

خامساً- إجراءات تنفيذ الدراسة .

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية

يتناول الفصل الحالي وصفاً لمنهج الدراسة وأدواتها (مقياسي ما وراء المعرفة وتقدير الذات والبرنامج التدريبي) من حيث الهدف، والإعداد، ومؤشرات الصدق والثبات، وطرق التصحيح، ووضع الدرجات، كما يتناول كيفية سحب عينة الدراسة وكيفية تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) والتحقق من تجانسها وكذلك وصف المتغيرات والإجراءات التي اتُبعت في هذه الدراسة وكافة الأساليب الإحصائية التي استخدمت فيها.

أولاً – منهج الدراسة:

تطلبت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج التجريبي وخاصةً أنه يستند أساساً على " مقدرة المجرب في التحكم بالظروف المحيطة بالظاهرة بطريقة مخططة مسبقاً، وينطلق من مبدأ أن التأثير الذي تحدثه متحولة في متحولة أخرى قابلة للتقصي بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما" (حمصي، 1991، ص 159).

وسيتم اعتماد طريقة التجربة الميدانية (Field Experiment)، وخاصةً أن هذا النوع من التجارب يتيح الفرصة لدراسة الظاهرة في الميدان ويقترب من الواقع العملي إلى حدٍ كبير، ومع هذا فإن أهمية التجريب لا تكمن في المكان الذي يجري فيه، بل بكيفية التعامل مع الأحداث والأفعال والمتغيرات. وستقوم الباحثة باستخدام تصميم تجريبي (المجموعة التجريبية مع قياس قبلي- بعدي- تتبعي) وهو التصميم الذي يتطلب وجود مجموعة ثانية ضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على البرنامج التدريبي، بينما لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لذلك. مع مراعاة الإبقاء على الظروف الأخرى كما هي لكل مجموعة، حتى يكون الفرق الوحيد بين المجموعتين راجعاً إلى المعالجة التجريبية، وقد خضعت المجموعتين (التجريبية والضابطة) للقياسات القبلية والبعدية.

ثانياً- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة ولتعرف فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً الصم في درجة تقديرهم لذواتهم قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية:

أ- مقياس ما وراء المعرفة.

ب- مقياس تقدير الذات.

ت- برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً الصم وأثره في درجة تقديرهم لذواتهم.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

أولاً – مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

مر تصميم المقياس بعدة مراحل مُخطَّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم المقاييس قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

أ- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس:

- **الهدف العام للمقياس:** تحديد درجة امتلاك المراهقين الصم من المعوقين سمعياً لبعض مهارات ما وراء المعرفة.
- **الأهداف الفرعية للمقياس:** تتمثل بما يلي:

1. الكشف عن درجة امتلاك المراهقين الصم من المعوقين سمعياً لمهارة التخطيط.
2. الكشف عن درجة امتلاك المراهقين الصم من المعوقين سمعياً لمهارة المراقبة.
3. الكشف عن درجة امتلاك المراهقين الصم من المعوقين سمعياً لمهارة التقييم.

ب-تعيين المجالات الخاصة التي يتصدى لها مقياس مهارات ما وراء المعرفة وعينة السلوك الممثلة بإتباع الخطوات الآتية:

1. تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بمهارات التفكير عامة ومهارات ما وراء المعرفة خاصة، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، ومنها دراسة (الوهرومحمود ،1999)، ودراسة (منصور،2005)، ودراسة (المزروع،2005)، ودراسة (الوطبان،2006)، ودراسة (المدني،2007)، ودراسة (مصطفى،2008)، ودراسة جاما (Gama 2000,) ودراسة سكراو (Schraw ,2002). حيث اطَّلعت الباحثة على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها، كما استرشدت الباحثة بآراء التربويين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والقياس النفسي، وعلم النفس(الملحق رقم"3") لتحديد النقاط الأساسية في بناء المقياس.

2. تم تحديد مجالات المقياس بثلاثة مجالات وانتقاء عينة من البنود تغطي كل مجال من مجالات المقياس مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها، كما تم تحديد بدائل الإجابة (بنعم / أحياناً/ لا).
3. تم وضع المقياس بصورته الأولية، حيث تكون المقياس من النقاط الآتية:

- معلومات عامة عن المفحوص، تتعلق بمعرفة اسم الطالب، وجنسه، وعمره، وصفه، واسم المركز التي يتعلم فيه.
- مقدمة توضح الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه.
- أسئلة مغلقة تشكل بنود المقياس(صيغة جميعها بصورة إيجابية) وبدائل إجابة تتمثل بـ(بنعم / أحياناً/ لا) حيث بلغت عدد العبارات (48) عبارة، والجدول (1) يبين توزع العبارات على مجالات مقياس مهارات ما وراء المعرفة في صورته الأولية.

جدول (1) يُبيّن مقياس مهارات وراء المعرفة بصورته الأولية

م	مجالات المقياس	الصورة الأولية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة
		عدد العبارات
1	مجال (مهارة التخطيط)	15
2	مجال (مهارة مراقبة الذات)	17
3	مجال (مهارة التقييم)	16
	بنود المقياس	48

ت- عرض مقياس مهارات ما وراء المعرفة على عدد من السادة المحكمين:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس(Content validity) بعرضه على مجموعة محكّمين في الفترة الواقعة بين (2013/8/4 ولغاية 2013/9/8)، عددهم الإجمالي (7) محكّمين، (الملحق رقم"3") وكان الهدف من تحكيم (مقياس مهارات ما وراء المعرفة) هو بيان ملاحظات المحكّمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس، وقياس ما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة. وقدم المحكّمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية عبارات المقياس من (60 حتى 100%) كما يظهر في جدول (2). وبعد ذلك قامت الباحثة بتعديل جميع العبارات التي طلب السادة المحكمون

تعديلها، والجدول(3) يبيِّن أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء التعديلات عليها في مقياس مهارات ما وراء المعرفة وفقاً لآراء السادة المحكّمين.

الجدول (3) يبيِّن أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء التعديلات عليها في مقياس مهارات ما وراء المعرفة وفقاً لآراء السادة المحكّمين.

العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
أتقن التحدث لذاتي بشكل جيد	أجيد الحديث مع ذاتي
لدى القدرة على التأثير بذاتي	قادر على ذكر موقف يؤثر بشكل سلبي على ذاتي
أفرق بين احتياجاتي وكمالياتي	أميز بين الاحتياجات والكماليات

بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين بترجمة لغة الإشارة الوصفية وعددهم خمسة محكمين (الملحق رقم"4") في الفترة الواقعة من (2013/9/15 ولغاية 2013/9/17) واتفق جميع المحكمين على إمكانية ترجمة (44) بند، وعدم إمكانية ترجمة (4) بنود من بنود المقياس وتم استبعادها. وهي العبارات التي تحمل الأرقام (6-20-34-37) في الجدول الآتي:

ت-الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على عينة استطلاعية مكونة من (10) طلاب مراهقين صم من المعوقين سمعياً فقط. نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، اختيروا بطريقة عشوائية من (معهد التربية الخاصة للصم بدمشق) في الفترة الواقعة بـ(2013/9/19)، ويُظهر الجدول (5) توزع أفراد العينة الاستطلاعية

الجدول(5) يبيِّن خصائص العينة الاستطلاعية

اسم المركز	الجنس	
	ذكور	إناث
معهد التربية الخاصة للصم بدمشق	5	5
المجموع الكلي	10	

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للطلبة الصم، حيث طُلبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود المقياس (ساعد في التطبيق إخصائيان

من لغة الإشارة) أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بند يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- جميع عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة واضحة للطلبة الصم.
- ضرورة تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على الطلبة الصم من قبل شخص واحد ملم بترجمة لغة الإشارة الوصفية، حتى تكون التعليمات موحدة لجميع الطلاب.
- يستغرق مدة تطبيق المقياس من (45– 50) دقيقة.
- ضرورة توفير قاعة صفية خالية من المشتتات البصرية عند تطبيق المقياس.

ث– دراسة صدق المقياس وثباته:

تم حساب صدق وثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة في أشكال عدة، من خلال تطبيقه على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قدر الإمكان، بلغ عددهم الإجمالي (20) طالباً وطالبة من المراهقين الصم، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، وغير العينة الاستطلاعية السابقة، وذلك في الفترة الواقعة بين (2013/9/19 ولغاية 2013/10/3) من معهد التربية الخاصة للصم بدمشق، ويُظهر الجدول (6) توزع عينة الصدق والثبات على متغير الجنس على النحو الآتي:

الجدول(6) يبيِّن خصائص عينة الصدق والثبات

اسم المعهد	الجنس	
	ذكور	إناث
معهد التربية الخاصة للصم بدمشق	10	10
المجموع الكلي	20	

- **الصدق البنيوي (الصدق التكويني):**

تم حساب الصدق البنيوي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات المقياس مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) يُبيّن معامل ارتباط كل مجال من مجالات مقياس مهارات ما وراء المعرفة مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية.

مجالات المقياس	مجال مهارة التخطيط	مجال مهارة مراقبة الذات	مجال مهارت التقييم	الدرجة الكلية للمقياس
مجال مهارة التخطيط	1	0.52*	0.48*	0.74**
مجال مهارة مراقبة الذات		1	0.60**	0.85**
مجال مهارت التقييم			1	0.88**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في هذا المقياس كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) مما يشير إلى أن هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وهذا يؤكد الصدق البنيوي للمقياس.

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضّح في الجدول (8).

الجدول(8) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس مهارات ما وراء المعرفة ودرجته الكلية.

رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار
1	0.41*	دال	16	0.58**	دال	31	0.64**	دال
2	0.66**	دال	17	0.63**	دال	32	0.44*	دال
3	0.66**	دال	18	0.66**	دال	33	0.49**	دال
4	0.39*	دال	19	0.53**	دال	34	0.58**	دال
5	0.47**	دال	20	0.49**	دال	35	0.56**	دال
6	0.46**	دال	21	0.59**	دال	36	0.65**	دال
7	0.57**	دال	22	0.46**	دال	37	0.68**	دال
8	0.60**	دال	23	0.60**	دال	38	0.64**	دال
9	0.56**	دال	24	0.54**	دال	39	0.67**	دال
10	0.52**	دال	25	0.38*	دال	40	0.56**	دال
11	0.55**	دال	26	0.52**	دال	41	0.39*	دال
12	0.57**	دال	27	0.50**	دال	42	0.38*	دال
13	0.49**	دال	28	0.56**	دال	43	0.58**	دال
14	0.48**	دال	29	0.58**	دال	44	0.53**	دال
15		دال	30	0.54**	دال	-	-	-

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يتبين من الجدول (8) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. مما يشير إلى أن مقياس مهارات ما وراء المعرفة يتصف باتساق داخلي، وهذا يدل على صدقه البنيوي.

أما ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة تم حسابه بطرقتين على النحو الآتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبيّن الجدول (9) نتائج معاملات الثبات.

الجدول (9) يُبيّن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس مهارات ما وراء المعرفة ودرجته الكلية

مجالات المقياس ودرجته الكلية	ألفا كرونباخ
مجال مهارة التخطيط	0.75
مجال مهارة مراقبة الذات	0.78
مجال مهارت التقييم	0.83
الدرجة الكلية للمقياس	0.89

يتضح من الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.89) أما مجالات المقياس تراوحت معاملات الثبات بين (0.75) في مجال مهارات التقييم إلى (0.83) في مجال مهارة مراقبة الذات وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **الثبات بالإعادة:** تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس مهارات ما وراء المعرفة على العينة نفسها وذلك بتاريخ (2013/9/19) ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وذلك بتاريخ (2013/10/3)، وجرى استخراج معاملات الثبات لمجالات المقياس ودرجته الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول(10).

الجدول (10) يُبيّن الثبات بطريقة الثبات بالإعادة لمجالات مقياس ما وراء المعرفة ودرجته الكلية.

مجالات المقياس ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
مجال مهارة التخطيط	0.72**
مجال مهارة مراقبة الذات	0.79**
مجال مهارت التقييم	0.84**
الدرجة الكلية للمقياس	0.86**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (10) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.86) أما معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس تراوحت بين (0.72) في مجال التقييم إلى (0.84) في مجال مهارة التخطيط، وهذه المعاملات تعتبر جيدة لأغراض الدراسة.

يتّضح مما سبق أن مقياس مهارات ما وراء المعرفة يتصف بدرجة جيد من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

ج- إخراج المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيح درجات الملحق رقم (1):

بلغ عدد بنود مقياس مهارات ما وراء المعرفة بـ(44) بند، موزعة على ثلاثة مجالات (الجدول رقم"11") وبدائل إجابة ثنائية بـ(نعم/ لا) حيث يعطى الطالب درجتان إذا كانت إجابته على البند بـ(نعم)، ودرجة واحدة إذا كانت إجابته على البند بـ(لا)، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب الأصم عند إجابته بنعم على جميع بنود المقياس (44×2=88) درجة. وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب الأصم عند إجابته بـ(لا) على جميع بنود المقياس(44×1=44) درجة. والجدول الآتي يوضح توزع بنود مقياس مهارات ما وراء المعرفة على المجالات التي يتضمنها في صورته النهائية.

جدول (11) يُبيِّن مقياس مهارات وراء المعرفة في صورته النهائية

م	مجالات المقياس	عدد العبارات	أرقام عبارات المقياس
1	مجال (مهارة التخطيط)	13	من 1 حتى 13
2	مجال (مهارة مراقبة الذات)	15	من 14 حتى 28
3	مجال (مهارة التقييم)	16	من 29 حتى 44
	بنود المقياس	44	من 1 حتى 44

ثانياً – مقياس تقدير الذات:

مر تصميم المقياس بعدة مراحل مُخطَّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم المقاييس قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

1- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس:

- **الهدف العام للمقياس:** تحديد درجة تقدير المراهقين المعوقين سمعياً (الصم) لذواتهم.
- **الأهداف الفرعية للمقياس:** تتمثل بما يلي:

- تحديد درجة تقدير المراهقين المعوقين سمعياً (الصم) لقيمة الذات لديهم.
- تحديد درجة تقدير المراهقين المعوقين سمعياً (الصم) لكفاءة الذات لديهم.

2 – تعيين المجالات الخاصة التي يتصدى لها مقياس تقدير الذات وعينة السلوك الممثلة بإتباع الخطوات الآتية:

- تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بتقدير الذات، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بهذا الموضوع، ومنها دراسة زهران (2002)، ودراسة سليم (2003)، ودراسة ديكلو (2005)، ودراسة السنباطي (2007)، ودراسة زبيدة (2007) ودراسة محمد (2010)، ودراسة براندين (2001) Branden، ودراسة براون ومارشال(2002) Brown and Marshal.

حيث اطَّلعت الباحثة على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها، كما استرشدت الباحثة بآراء التربويين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والقياس النفسي، وعلم النفس(الملحق رقم"3")، لتحديد النقاط الأساسية في بناء المقياس.

- تم تحديد مجالات المقياس بمجالين وانتقاء عينة من البنود تغطي كل مجال من مجالات المقياس مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها، كما تم تحديد بدائل الإجابة (بنعم /أحياناً/ لا).
- تم وضع المقياس بصورته الأولية، حيث تكون المقياس من النقاط الآتية:

- معلومات عامة عن المفحوص، تتعلق بمعرفة اسم الطالب، وجنسه، وعمره، وصفه، واسم المعهد الذي يتعلم فيه.
- مقدمة توضح الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه.
- أسئلة مغلقة تشكل بنود المقياس، وبدائل إجابة تتمثل بـ(بنعم /أحياناً/ لا) حيث بلغت عدد العبارات (52) عبارة. وتمت صياغة بعض البنود بصورة إيجابية والبعض الأخر بصورة سلبية. والجدول (12) يبين توزع العبارات على مجالات مقياس تقدير الذات في صورته الأولية.

جدول (12) يُبيِّن مقياس تقدير الذات بصورته الأولية

م	مجالات المقياس	الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات		
		عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
1	مجال كفاءة الذات	24	-23-19-16-11-5-4-3-2-1 43-35-27	-20-18-17-14-12-10-9 39-32-31-22-21
2	مجال قيمة الذات	28	-36-34-33-30-26-24-15-7 52-51-47-46-45-44-41-38	-29 -28 -25 -13 -8 -6 50-49-48-42-40-37
	بنود المقياس	52		

3- عرض مقياس تقدير الذات على عدد من السادة المحكمين:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس(Content validity) بعرضه على مجموعة محكّمين في الفترة الواقعة بين (2013/8/4 ولغاية 2013/9/8)، عددهم الإجمالي (8) محكّمين، (الملحق رقم"3") وكان الهدف من تحكيم (مقياس تقدير الذات) هو بيان ملاحظات المحكّمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس، وقياس ما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة. وقدم المحكّمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية عبارات المقياس من (70 حتى 100%) كما يظهر في جدول (13). وبعد ذلك قامت الباحثة بتعديل جميع العبارات التي طلبَ السادة المحكمين تعديلها، والجدول(14) يبيِّن أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء التعديلات عليها في مقياس تقدير الذات وفقاً لآراء السادة المحكّمين.

الجدول (14) يبيِّن أمثلة لبعض البنود التي تم إجراء التعديلات عليها في مقياس تقدير الذات وفقاً لآراء السادة المحكّمين.

العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
أرتاح كثيراً عند محاسبة نفسي	أشعر بالراحة عند محاسبة نفسي
يجب علي أن أغير شكل جسمي	أتمنى تغيير شكل جسمي
قدراتي وإمكانياتي لا تشعرني بالرضا	أشعر بالرضا تجاه قدراتي وإمكانياتي

بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين بترجمة لغة الإشارة الوصفية وعددهم خمسة محكمين وهم نفس محكمي مقياس مهارات ما وراء المعرفة (الملحق رقم"4") في الفترة الواقعة من

(2013/9/15 ولغاية 2013/9/17) واتفق جميع المحكمين على إمكانية ترجمة (44) بند، وعدم إمكانية ترجمة (8) بنود من بنود المقياس وتم استبعادها. وهي العبارات التي تحمل الأرقام (7–15–22–28—32–40–45–52) في الجدول الآتي:

4– الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مكونة من (10) طلاب من المراهقين الصم (وهي نفس العينة السابقة التي طُبق عليها مقياس مهارات ما وراء المعرفة). نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، اختيروا بطريقة عشوائية من (معهد التربية الخاصة للصم بدمشق) في الفترة الواقعة بـ(2013/9/19) (الجدول رقم"5"). وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود المقياس للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للطلبة الصم، حيث طُلبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود المقياس (ساعد في التطبيق إخصائيان من لغة الإشارة) أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بنداً يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- تعديل بعض العبارات في مقياس تقدير الذات لتصبح أكثر وضوحاً للطلبة الصم.
- ضرورة تطبيق مقياس تقدير الذات على الطلبة الصم من قبل شخص واحد ملم بترجمة لغة الإشارة الوصفية، حتى تكون التعليمات موحدة لجميع الطلاب.
- يستغرق مدة تطبيق المقياس من (40– 50) دقيقة.
- ضرورة توفير قاعة صفية خالية من المشتتات البصرية عند تطبيق المقياس.

5– دراسة صدق المقياس وثباته:

تم حساب صدق وثبات مقياس تقدير الذات في أشكال عدة، من خلال تطبيقه على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قدر الإمكان، بلغ عددهم الإجمالي (20) طالباً وطالبة من المراهقين الصم وهي (نفس عينة الصدق والثبات السابقة التي اختيرت لدراسة صدق وثبات مقياس مهارات ما رواء المعرفة)، وذلك في الفترة الواقعة بـ(2013/9/19) من معهد التربية الخاصة للصم بدمشق(الجدول رقم"6").

- **الصدق البنيوي (الصدق التكويني):**

تم حساب الصدق البنيوي لمقياس تقدير الذات من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات المقياس مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات. والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16) يُبيّن معامل ارتباط كل مجال من مجالات مقياس تقدير الذات مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية.

مجالات المقياس	مجال كفاءة الذات	مجال قيمة الذات	الدرجة الكلية للمقياس
مجال كفاءة الذات	1	0.60**	0.88**
مجال قيمة الذات		1	0.91**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وبين مجالات المقياس ودرجته الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير أن هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وهذا يؤكد الصدق البنيوي للمقياس.

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية، كما موضّح في الجدول (81).

الجدول(17) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات مع درجته الكلية.

رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار
1	0.39*	دال	16	0.51**	دال	31	0.50 **	دال
2	0.67**	دال	17	0.61**	دال	32	0.62**	دال
3	0.42*	دال	18	0.53**	دال	33	0.54**	دال
4	0.55**	دال	19	0.51**	دال	34	0.52**	دال
5	0.52**	دال	20	0.48**	دال	35	0.63**	دال
6	0.60**	دال	21	0.46**	دال	36	0.60**	دال
7	0.49**	دال	22	0.41*	دال	37	0.55**	دال
8	0.61**	دال	23	0.58**	دال	38	0.48**	دال
9	0.65**	دال	24	0.59**	دال	39	0.49**	دال
10	0.58**	دال	25	0.61**	دال	40	0.59**	دال
11	0.56**	دال	26	0.67**	دال	41	0.68**	دال
12	0.57**	دال	27	0.72**	دال	42	0.56**	دال
13	0.51**	دال	28	0.54**	دال	43	0.53**	دال
14	0.68**	دال	29	0.52**	دال	44	0.57**	دال
15	0.69**	دال	30	0.09	غير دال	45	0.44*	دال

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يتبين من الجدول (17) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. باستثناء البند رقم (30) فهو غير دال احصائياً، لذلك قامت الباحثة بحذفه من المقياس.

أما ثبات مقياس تقدير الذات تم حسابه بطرقتين على النحو الآتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. ويبيّن الجدول (18) نتائج معاملات الثبات.

الجدول (18) يُبيّن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية

مجالات المقياس ودرجته الكلية	ألفا كرونباخ
مجال كفاءة الذات	0.78
مجال قيمة الذات	0.86
الدرجة الكلية للمقياس	0.88

يتضح من الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات بلغ (0.88) أما مجالات المقياس فكانت على مجال كفاءة الذات(0.78)، وعلى مجال قيمة الذات(0.86) وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **الثبات بالإعادة:** قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس تقدير الذات على العينة نفسها وذلك بتاريخ (2013/9/19) ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وذلك بتاريخ (2013/10/3)، وجرى استخراج معاملات الثبات لمجالات مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول(19).

الجدول (19) يُبيّن الثبات بطريقة الثبات بالإعادة لمجالات مقياس تقدير الذات ودرجته الكلية.

مجالات مقياس تقدير الذات	الثبات بالإعادة
مجال كفاءة الذات	0.76**
مجال قيمة الذات	0.77**
الدرجة الكلية للمقياس	0.83**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (19) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات بلغت (0.83) أما معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس كانت على مجال كفاءة الذات (0.76)، وعلى مجال قيمة الذات(0.77)، وهذه المعاملات تعتبر جيدة لأغراض الدراسة.

يتضح مما سبق أن مقياس تقدير الذات يتصف بدرجة جيد من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

6- إخراج المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيح درجاته الملحق رقم (2):

بلغت عدد بنود مقياس تقدير الذات بـ(44) بند، موزعة على مجالين (الجدول رقم"20") وبدائل إجابة ثنائية بـ(نعم/ لا) حيث يعطى الطالب الأصم درجتان إذا كانت إجابته على البند بـ(نعم)، ودرجة واحدة إذا كانت إجابته على البند بـ(لا)، ذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب الأصم عند إجابته على جميع بنود المقياس (44×2=88) درجة. وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب الأصم عند إجابته على جميع بنود المقياس(44×1=44) درجة. والجدول الآتي يوضح توزع بنود مقياس تقدير الذات على المجالات التي يتضمنها في صورته النهائية.

جدول (20) يُبيِّن مقياس تقدير الذات في صورته النهائية

م	مجالات المقياس	عبارات المقياس		
		عدد البنود	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1	مجال كفاءة الذات	25	من 1 إلى 13	من 14 إلى 25
2	مجال قيمة الذات	19	من 26 إلى 37	من 38 إلى 44
	بنود المقياس	44		

ثالثاً- البرنامج التدريبي المصمم لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً الصم (إعداد الباحثة).

مرّ تصميم البرنامج التدريبي بعدة مراحل مُخطّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التدريبية لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين الصم، وهذه المراحل هي:

أ- **تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:**

- **الهدف العام للبرنامج:** هَدَفَ البرنامج التدريبي إلى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين الصم من المعوقين سمعياً ومعرفة مدى تأثير تنمية هذه المهارات في تنمية درجة تقدير الذات لديهم. **ويتفرع عن الهدف العام الأهداف الفرعية الآتية:**

1- تنمية مهارة التخطيط: وتتضمن أهدافاً فرعية منها:

أن يكون قادراُ على وضع خطة لتحقيق الهدف الذي يطمح إليه.

أن يكون قادراً على انتقاء أشخاص يساعدونه في تحقيق هدفه.

أن يكون واعياً للفترة الزمنية التي يحتاجها تحقيق الهدف.

أن يكون واعياً لما يتعلق بأهدافه على الصعيد الشخصي.

أن يكون واعياً لما يتعلق بأهدافه على الصعيد المهني.

2- تنمية مهارة المراقبة: وتتضمن أهدافاً فرعية منها:

أن يكون لديه القدرة على مراقبة ذاته.

أن يكون قادراً على وصف مشكلة تعترضه بدقة.

أن يكون قادراً على تحديد أسماء بعض الأشخاص الذين يشعر بقربهم بالسعادة والتفاؤل معاً.

أن يكون واعياً فيما يتعلق بالتكيف مع الأوضاع الطارئة.

أن يكون قادراً على التعبير عن حقه بشكل هادئ وحدد وحازم.

أن يسأل نفسه باستمرار عن مدى تحقق أهدافه.

3- تنمية مهارة التقييم: وتتضمن أهدافاً فرعية منها:

أن يكون قادراً على تحديد بعض نقاط القوة لديه.

أن يكون قادراً على ذكر بعض إنجازاته.

أن يكون قادراً على تحديد بعض المهارات أو المواهب لديه.

أن يكون واعياً فيما يتعلق بتحقيق هدفه الذي يطمح إليه.

أن يكون واعياً لحقه بالسعادة والحياة.

ب-تعيين المجالات الخاصة التي يسعى البرنامج التدريبي لتنميتها لدى المعوقين سمعياً (الصم) بإتباع الخطوات التالية:

- تحليل مضمون الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)، ونتائجها الميدانية وما تتضمنه من برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحقيق الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً(الصم).
- الاطلاع على الأدبيات العلمية (العربية والأجنبية)، المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة وتحقيق الذات.
- استشارة عدد من المختصين التربويين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس[1].

ت-بناء البرنامج التدريبي بصورته الأولى:

تم تنظيم الصورة الأولية للبرنامج التدريبي ليضم(26) جلسة تدريبية تهدف إلى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً الصم، وصياغته من حيث الأهداف، وإجراءات التطبيق، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، ومحتوى كل جلسة، وزمن التطبيق. وراعت الباحثة مجموعة من الأسس عند بناء البرنامج التدريبي وهي:

- **الأساس التربوي:** روعي في تصميم البرنامج التدريبي الأساس التربوي للمراهق (الأصم) وذلك من خلال مراعاة البرنامج للتطبيقات الآتية:

1. تنظيم وعرض محتوى الجلسات وترتيبها بشكل منظم مع توفير سبل النجاح لأفراد العينة أثناء القيام بمهام البرنامج.
2. إتاحة الفرصة أمام الطلبة الصم لتنمية مهارات ما وراء المعرفة على أن تبدأ هذه العملية ببطء وبشكل تدريجي ومناسب.
3. الاسترجاع والتدريب المستمر للمهارات المستهدفة لضمان نجاح المراهق الأصم في استيعابه لمحتوى الجلسات.
4. تقديم التغذية الراجعة وتعزيز الاستجابات الصحيحة للطلاب الصم بشكل مستمر وباستخدام مختلف أساليب التعزيز التي تعمل على تثبيت الاستجابات المطلوبة.
5. مناسبة محتوى البرنامج لقدرات (المراهقين الصم) أفراد عينة البرنامج التدريبي.
6. اختيار الوقت المناسب لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.
7. تنوع أنشطة البرنامج تبعاً لاهتمامات المراهقين من الطلبة الصم.

[1] - يمكن العودة للملحق(3) للاطلاع على أسماء الاختصاصيين في قسم التربية الخاصة وعلم النفس والذين تمت استشارتهم.

8. مراعاة الاستثارة والتدريب كمدخل لتعليم المراهق الأصم.
9. تنوع الأنشطة والإجراءات التدريبية المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

- **الأساس النفسي:** من تطبيقات هذا الأساس التي روعيت في تصميم البرنامج التدريبي:

1. توفير جو من الطمأنينة والراحة لدى المراهقين الصم وقت تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.
2. مراعاة حاجات وميول المراهقين الصم.
3. مراعاة معدل سرعة المراهقين الصم في التعلم.
4. مراعاة الحالة النفسية للمراهقين الصم وطبيعة المرحلة التي يمرون بها.

- **الأساس الاجتماعي:** ومن أهم تطبيقات هذا الأساس التي روعيت في تصميم البرنامج التدريبي الآتي:

1. تهيئة المكان الملائم لتطبيق جلسات البرنامج التدريبي.
2. إتاحة الظروف المناسبة التي تشجع على التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الباحثة والمراهقين الصم.
3. إتاحة الظروف المناسبة التي تشجع على التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي بين المراهقين الصم مع بعضهم البعض.

ث-عرض البرنامج التدريبي بصورته الأولية على مجموعة محكّمين:

تم التحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على محكّمين من أساتذة جامعيين ومختصي لغة الإشارة الوصفية في الفترة الواقعة بين (2013/8/4 ولغاية 2013/9/17)، بلغ عددهم الإجمالي سبعة محكّمين (الملحقين رقم"3" و"4") بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها، وما تتضمنه من محتوى، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى ملاءمة إجراءات التطبيق من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التعليم، واستراتيجيات وطرائق تنفيذ البرنامج، وكفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج وللدراسة الحالية. وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يلي:

- ضرورة زيادة عدد الجلسات التدريبية لتصبح (36) جلسة بدلاً من(26) جلسة من خلال تجزئة بعض الأهداف السلوكية وتنفيذها ضمن جلستين أو أكثر، وتجزئة أهداف سلوكية أخرى ضمن الجلسة الواحدة وجعلها أكثر إجرائية.
- تقليل زمن بعض الجلسات من (60) دقيقة إلى (45) أو (30) دقيقة، لتجنب الملل من قبل الطلبة الصم.
- زيادة زمن بعض الجلسات حتى (60) دقيقة، لضمان تحقيق الهدف منها.

- إضافة أمثلة وقصص أخرى تهدف لتحقيق أهداف البرنامج.
- الاعتماد أكثر على الوسائل البصرية مثل استخدام شاشة عرض.
- إضافة استراتيجية التغذية الراجعة.
- استخدام أوراق عمل.
- زيادة عدد الوسائل التعليمية.
- حذف النقاط المتشابهة والمعاني المتكررة.

ج- **البرنامج التدريبي في صورته النهائية (ملحق رقم (5)):** يضم البرنامج التدريبي في صورته النهاية (31) جلسة تدريبية موزعة كما يلي:

الجلسة	عنوان الجلسة	المهارات ماوراء المعرفية
الأولى	وصف الذات	التخطيط المراقبة
الثانية	كتابة تقرير عن وصف الذات	التقييم
الثالثة	التفريق بين الحقيقة والرأي	المراقبة التقييم
الرابعة	أسطورة صينية	تخطيط تقييم
الخامسة	كان نسراً	المراقبة
السادسة	مفكرة الأفكار	المراقبة
السابعة	مفكرة الأفكار	المراقبة
الثامنة	أي الذئبين تختار	المراقبة
التاسعة	الصفات الإيجابية	التقييم
العاشرة	جلسة أي نوع من الأسماك أنت؟	التقييم

الحادية عشرة	سجل الصفات الإيجابية	المراقبة التقييم
الثانية عشرة	مجلة الإيجابيات	التقييم المراقبة
الثالثة عشر	مجلة الإيجابيات	المراقبة التقييم
الرابعة عشر	جلسة الصفات التي أرغب أن تتوافر في صديقي	التقييم
الخامسة عشر	جلسة بعض نقاط القوة وبعض نقاط الضعف	التقييم التخطيط
السادسة عشر	خطة تحقيق الهدف	التخطيط
السابعة عشر	جلسة الاحتياجات والكماليات	التخطيط
الثامنة عشر	تمرين الحياة	التخطيط
التاسعة عشر	أهداف لخمس أعوام قادمة	التخطيط
العشرون	اختر القلة السعيدة	المراقبة التقييم
الحادية والعشرون	خطة منع وقوع مشكلة	التخطيط
الثانية والعشرون	التعبير عن الحقوق بدقة	المراقبة
الثالثة	التدرب على التعبير	المراقبة

والعشرون	عن الحقوق بدقة	التخطيط
الرابعة والعشرون	جلسة المسؤولية الذاتية	التقييم التخطيط
الخامسة والعشرون	التفكير خارج الصندوق	المراقبة التخطيط
السادسة والعشرون	جلسة المسؤولية الذاتية عن أفعالنا	
السابعة والعشرون	جلسة التحفيز الذاتي	التخطيط المراقبة التقييم
الثامنة والعشرون	الشجرة والفسيلة	التقييم
التاسعة والعشرون	جلسة تعديل الأفكار السلبية	تقييم مراقبة تخطيط
الثلاثون	خطة إدارة الذات	تخطيط مراقبة تقييم
الواحدة والثلاثون	ختامية	

<u>كما تضمن البرنامج التدريبي الوسائل التعليمية الآتية:</u>

- حاسوب محمول.
- شاشة عرض.
- أوراق عمل تحتوي على (الأنشطة التدريبية التي تم تصميمها للبرنامج).

- أقلام ملونة والسبورة.
- قصص قصيرة.
- حلقات من المسلسل الكرتوني ناروتو.
- فيديوهات مخصصة لبعض الجلسات.

<u>وتضمن البرنامج التدريبي الطرائق والأساليب التعليمية الآتية:</u>

- طريقة الترتيب والتوضيح والمقارنة.
- طريقة التساؤل الذاتي.
- طريقة مراقبة وتقويم الذات
- طريقة الحوار والمناقشة والتلخيص.
- التغذية الراجعة.
- التعزيز الذاتي واللفظي.
- طريقة التنبؤ والتركيز.
- طرح الأسئلة.

ح- **تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي:** وهي عينة من (12) طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين سمعياً الصم، والتي تتراوح أعمارهم من (15 حتى 18عاماً) تم اختيارهم بطريقة قصدية من جمعية رعاية الصم والبكم.

خ- **تحديد مكان تطبيق البرنامج التدريبي:** طُبق البرنامج التدريبي في جمعية رعاية الصم والبكم وهي جمعية أهلية تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية، وتهتم هذه الجمعية برعاية الصم والبكم وتقدم كافة الخدمات لهم (تعليمية، ترفيهية)، حيث تم تخصيص قاعة صفية تم من خلالها تطبيق البرنامج التدريبي.

د- تحديد زمان تطبيق البرنامج التدريبي: طُبق البرنامج التدريبي على (المجموعة التجريبية) في الفترة الزمنية الواقعة بين (2013/10/6 حتى 2013/11/24) بواقع (7) أسابيع، بمعدل خمس جلسات أسبوعياً، حيث تتراوح مدة جلسات البرنامج التدريبي من(30 حتى 60) دقيقة، حسب طبيعة كل جلسة.

ذ- وسائل تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج على عدة مراحل وهي كالآتي:

1. تقويم قبلي قبل البدء في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي والتأكد من عدم وجود خبرة سابقة لدى المراهقين الصم.

2. تقويم مرحلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج بحيث لا يتم الانتقال من مهارة إلى أخرى قبل التأكد من إتقان أفراد عينة البحث من الطلبة الصم للمهارة السابقة.
3. تقويم نهائي والتعرف على حجم الآثار الناتجة عن فاعلية البرنامج التدريبي.
4. تقويم المتابعة وذلك بإعادة تطبيق مقياسي الدراسة(مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس تقدير الذات) على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من ثبات فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحقيق الذات لديهم.

ثالثاً- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها:

3-1- **تعريف عينة الدراسة:** وهي عينة مقصودة، والتي تحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث(الزراد ويحيى، 1986، ص72).

بلغت عينة الدراسة الحالية (24) طالباً وطالبة من الطلبة المراهقين الصم، والذين يقعون في الفئة العمرية الممتدة من(14 حتى 19) عاماً، موزعين بالتساوي (12 طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و12 طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة)، اختيروا من معهد التربية الخاصة للصم ومن جمعية رعاية الصم والبكم وهما مركزان مسؤولان عن تربية وتعليم الطلبة الصم في محافظة دمشق. والجدول الآتي يُظهر توزع عينة الدراسة.

الجدول (21) يبين خصائص عينة الدراسة النهائية

اسم المركز	المجموعة	العنوان	جنس الطالب الأصم		المجموع
			ذكور	إناث	
معهد التربية الخاصة للصم	الضابطة	باب مصلى- جانب كراج دراعا - سويداء	6	6	12
جمعية رعاية الصم والبكم	التجريبية	سوق ساروجا – دخلة المفتي	6	6	12

3-2- **خطوات اختيار عينة الدراسة:**

- تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وحجمه، وهم جميع الطلبة المراهقين الصم الموجودين في المعاهد الحكومية والخاصة في محافظة دمشق والبالغ عددهم (80) طالباً وطالبة، والذين تتراوح أعمارهم من

(14 حتى 19) عاماً والذين يقابلون المرحلة التعليمية المتوسطة والثانوية، موزعين على معهدين فقط. والجدول الآتي يوضح المجتمع الأصلي لعينة الدراسة.

الجدول(22) يبين المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

اسم المركز	التبعية	عدد الطلبة	العنوان
معهد التربية الخاصة للصم	حكومي	44	باب مصلى– جانب كراج درعا–سويداء
جمعية رعاية الصم والبكم	خاص	36	سوق ساروجا – دخلة المفتي

- تم استبعاد الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم(10) طلاب من الصم، وكذلك استبعد الطلبة الذين طُبقت عليهم أدوات الدراسة لدراسة صدقها وثباتها والبالغ عددهم(20) طالباً وطالبة. وجميعهم من معهد التربية الخاصة للصم.
- تم اختيار (28) طالباً وطالبة من الطلبة الصم، من كلا المعهدين (معهد التربية الخاصة للصم، وجمعية رعاية الصم والبكم) ليمثلون المجموعة التجريبية والضابطة– لكن خلال تطبيق البرنامج التدريبي تغيب طالباً وطالبة لأكثر من جلسة، ونتيجة لذلك تم استبعادهما من عينة الدراسة، واستبعاد ما يقابلهم من المجموعة الضابطة، فأصبح عدد العينتين (24).
- تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) والجدول (21) يبيّن توزع أفراد عينة الدراسة في مرحلتها النهائية.
- تم مراعاة اختيار طلبة المجموعة التجريبية من (جمعية رعاية الصم والبكم) وطلبة المجموعة الضابطة من (معهد التربية الخاصة للصم) حتى يكون البعد بين منطقة العينة التجريبية والعينة الضابطة كافٍ، لاستبعاد التأثير المحتمل للتجربة على طلبة العينة الضابطة.

3-3 – **التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):**

لضبط متغيرات الدراسة الحالية تم التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متغيرات (العمر، ومهارات ما وراء المعرفة، ودرجة تقدير الذات) باستخدام معادلة مان ويتني (Man Whiteney) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتعيين التجانس في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالبرنامج التدريبي، وذلك على النجو الآتي:

3-3-1– التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في متغير العمر كما يَظهر في الجدول الآتي:

الجدول(23) يبين نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة مان ويتني في متغير العمر

متغير العمر							
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
التجريبية	12	16.16	1.69	11.96	143.50	65.50	0.703
الضابطة	12	16.41	1.78	13.04	156.50		

يلاحظ من الجدول (23) أن قيمة مان وتيني (U) كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير (العمر)، إذ كانت مستوى الدلالة لها أكبر من(0.05)، كما يلاحظ أن متوسط رتب المجموعة التجريبية مساوياً تقريباً لمتوسط رتب المجموعة الضابطة، مما يجعلنا نقول بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

3-3-2- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في درجاتهم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة كما يَظهر في الجدول الآتي:

الجدول(24) يبين نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة مان ويتني على الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية

مقياس مهارات ما وراء المعرفة								
	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
مهارة التخطيط	التجريبية	12	15.16	1.46	10.42	125.00	47.00	0.130
	الضابطة	12	15.83	0.71	14.58	175.00		
مهارة المراقبة	التجريبية	12	19.75	3.27	13.46	161.50	60.50	0.505
	الضابطة	12	18.83	2.58	11.54	138.50		
مهارة التقييم	التجريبية	12	20.53	2.81	10.92	131.00	53.00	0.262
	الضابطة	12	21.41	2.35	14.08	169.00		
الدرجة الكلية	التجريبية	12	55.50	5.50	12.21	146.50	68.50	0.839
	الضابطة	12	56.08	3.94	12.79	153.50		

يلاحظ من الجدول (24) أن جميع قيم مان وتيني (U) كانت غير دالّة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، إذ كان مستوى الدلالة لها جميعها أكبر من(0.05)، كما يلاحظ أن متوسطات رتب المجموعة التجريبية مساوياً نوعاً ما لمتوسطات رتب المجموعة الضابطة، مما

يجعلنا نقول بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان في متغير مهارات ما وراء المعرفة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات المعرفة ومجالاته الفرعية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

3-3-3- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في درجاتهم على مقياس تقدير الذات كما يَظهر في الجدول الآتي:

الجدول(25) يبين نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة مان ويتني على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية

مقياس تقدير الذات								
	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
كفاءة الذات	التجريبية	12	29.25	3.62	12.00	144.00	66.00	0.721
	الضابطة	12	29.75	3.41	13.00	156.00		
قيمة الذات	التجريبية	12	23.16	2.91	12.58	151.00	71.00	0.953
	الضابطة	12	23.08	1.62	12.42	149.00		
الدرجة الكلية	التجريبية	12	52.41	3.26	12.88	154.50	67.50	0.793
	الضابطة	12	52.83	3.18	12.13	145.50		

يلاحظ من الجدول (25) أن جميع قيم مان وتيني (U) كانت غير دالّة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، إذ كان مستوى الدلالة لها جميعها أكبر من(0.05)، كما يلاحظ أن متوسطات رتب المجموعة التجريبية مساوياً تقريباً لمتوسطات رتب المجموعة الضابطة، مما يجعلنا نقول بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان في متغير تقدير الذات على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ومما سبق يلاحظ وجود تجانس وتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات الدراسة (العمر، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات)، قبل تطبيق البرنامج التدريبي. بالإضافة إلى أن متغير الجنس كان متساوياً بالنسبة للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، حيث كانت كل مجموعة تتضمن(6) ذكور، و(6) إناث، وهذا أحد مصادر ضبط متغيرات الدراسة، وتحقيق التجانس لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

رابعاً– متغيرات الدراسة:

4–1– المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي(موضوع الدراسة الحالية) الذي يحتوي على معلومات وتدريبات متعلقة بمهارات ما وراء المعرفة، والذي يقدم للطلبة المراهقين الصم وفق جلسات منظمة ومخطط لها بدقة بحدود خمس جلسات أسبوعياً بشكل متتال وذلك في الفترة الزمنية الواقعة بين (2013/10/6 حتى 2013/11/24).

4–2– المتغير التابع: ويتمثل في التغيُّر الحاصل في مستوى مهارات ما وراء المعرفة وأثر ذلك في تقدير الذات لدى المراهقين الصم (أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة) الذي يمكن تحديده من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الأصم على المقاييس المستخدمة في هذا الدراسة، من خلال إجراء مقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده مباشرة (القياس البعدي)، وكذلك بعد شهر من التطبيق(القياس المؤجل)، وكذلك مقارنة درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي.

خامساً– إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات التالية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية:

5–1– تنظيم الإطار النظري (للدراسة الحالية) بالعودة إلى أدبيات التربية الخاصة، وعلم النفس المتعلقة بالإعاقة السمعية ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات، واستعراض الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية.

5–2– تصميم مقياسي (مهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات) والتحقق من عدة أشكال لصدقهما وثباتهما، واستخدامهما كأدوات للتعرف على فعالية البرنامج التدريبي.

5–3– تصميم جلسات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الصم، والذي يحتوي على طرائق وأساليب يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات، وعرضه على مجموعة محكّمين للتحقق من وضوح أهدافه، ودقة إجراءات تطبيق جلساته التدريبية، ومناسبة أهدافه ووسائله التدريبية وطرائق التدريس المستخدمة فيه وزمن تطبيق كل جلسة للهدف العام للدراسة.

5-4- سحب عينة الدراسة (التجريبية) وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (12) طالباً وطالبة من الطلبة الصم لكل مجموعة، والتحقق من تجانس المجموعتين وفقاً(للجنس، والعمر، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات تقدير الذات) في (القياس القبلي) لأدوات الدراسة.

5-5- قامت الباحثة بنفسها (مع مساعدة مترجم لغة إشارة) بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بمدة (7) أسابيع وذلك في الفترة الزمنية الواقعة بين (2013/10/6 حتى 2013/11/24)، بمعدل خمس جلسات أسبوعياً، حيث طُبق البرنامج التدريبي في (جمعية رعاية الصم والبكم) في محافظة دمشق من خلال تخصيص قاعة صفية يتم من خلالها تنفيذ البرنامج التدريبي.

5-6- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي بإجراء (القياس البعدي المباشر) من خلال تطبيق مقياسي الدراسة (مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس تقدير الذات) بتاريخ (2013/11/25)، وإجراء المقارنات البعدية المباشرة بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) كذلك إجراء المقارنات القبلية والبعدية المباشرة لأفراد المجموعة التجريبية.

5-7- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي بإجراء (الدراسة التتبّعية) من خلال إعادة تطبيق مقياسي الدراسة (مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس تقدير الذات) بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي وذلك على أفراد المجموعة التجريبية فقط بتاريخ (24-/2013/12).

5-8- إجراء المقارنات (القبلية، البعدية ، البعدية المؤجلة) بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال التحليلات الإحصائية، والتوصل إلى نتائج الدراسة وعرضها.

5-9- مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ وتطبيق جلسات البرنامج التدريبي، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) **، حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة:**

- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

- معامل الارتباط ألفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة الإعادة.

كما تم استخدام المعالجات التالية للوصول إلى النتائج:

- الإحصاء الوصفي من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- اختبار مان ويتني الرتبي (Ranks Mann-Whitney Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
- اختبار ويكلكسون (Wilcoxon Teat) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المرتبطة.
- حساب حجم الأثر عن طريف مربع ايتا.
- البرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.

الفصل الخامس

تفسير النتائج وتحليلها ومناقشتها

أولاً- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة .

1-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها .

1-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها.

1-3- النتائج المتعلقة بالفرضية ومناقشتها.

1-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها.

1-5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها.

1-6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها.

1-7- النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها.

ثانياً- توصيات الدراسة .

ثالثاً- بحوث مقترحة

يتناول الفصل الخامس للدراسة الحالية المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني للدراسة الحالية وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مجموعة من التوصيات، وتضمين مجموعة من البحوث المُقترحة التي يمكن أن تغني البحث في المجال النفسي والمعرفي للإعاقة السمعية.

أولاً – النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

1-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

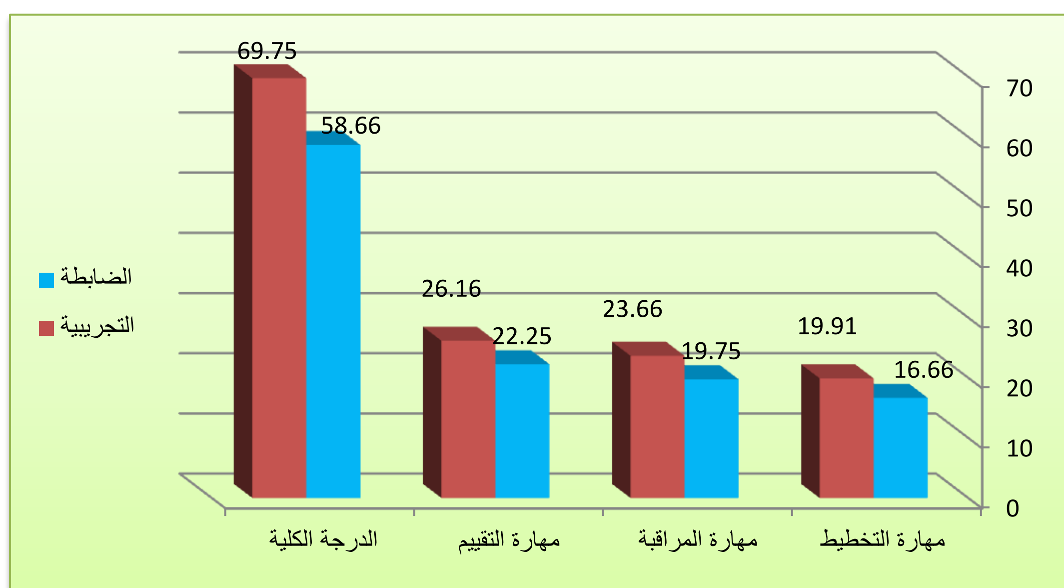
تنص هذه الفرضية على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي".**

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (26) متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية

المقياس	نوع القياس	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
		متوسط	انحراف معياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	متوسط	انحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
مهارة التخطيط	**بعدي**	16.66	0.98	15	18	19.91	1.50	16	21
مهارة المراقبة	**بعدي**	19.75	2.89	16	24	23.66	3.08	20	29
مهارة التقييم	**بعدي**	22.25	2.26	18	26	26.16	2.85	20	30
الدرجة الكلية	**بعدي**	58.66	4.53	52	65	69.75	5.46	58	79

كما يُبيّن الشكل البياني الآتي متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.



الشكل (1) يُبيّن متوسط درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية

من خلال مراجعة الجدول (26) وبالنظر إلى الشكل (1) يتبين أنَّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney Test) للعينات المستقلة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار مان ويتني للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي رتب طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.

جدول (27) يبين نتائج اختبار مان ويتني للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية

المقياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		U	Z	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
مهارة التخطيط	7.33	88.00	17.67	212.00	10.00	3.65	0.000	دال
مهارة المراقبة	8.83	106.00	16.17	194.00	28.00	2.55	0.011	دال
مهارة التقييم	8.04	96.50	16.96	203.50	18.50	3.12	0.002	دال
الدرجة الكلية	7.29	87.50	17.71	212.50	9.50	3.64	0.000	دال

يلاحظ من الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

حيث تراوحت جميع القيم الاحتمالية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية بين (0.000 –0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (27) يتضح أنَّ هذه الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية، حيث يلاحظ أن جميع متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية أعلى من متوسطات رتب المجموعة الضابطة.

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة لها التي تنص بوجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.**

ترى الباحثة أن تحسن طلبة المجموعة التجريبية وتفوقِها على طلبة المجموعة الضابطة يرجع إلى تعرضهم لجلسات البرنامج التدريبي الذي أسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي نوع من التدريب على هذه المهارات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأسباب عدة أهمها:

- اشتمال البرنامج التدريبي على مثيرات بصرية وحركية في تقديم مصادر تعلم متعددة ومتنوعة للطلبة الصم، ووفر لهم خبرات أكثر تنوعاً وغنى وأتاح فرص التفاعل مع محتوى البرنامج بشكل محبب ومشوق.

- تقديم البرنامج التدريبي لطلبة المجموعة التجريبية وفق ترتيب زمني منظم بدقة سهل لهم استيعاب المهارات المقدمة وإتقانها والاستفادة منها في مواقف مختلفة.
- اشتمال البرنامج التدريبي على أساليب تقويم مرحلية من خلال قيام الباحثة بتوجيه مجموعة من الأسئلة الشفهية والكتابية لطلبة المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج وعدم الانتقال إلى الخطوة التالية حتى التأكد من إتقان الخطوة السابقة، وختام الجلسة بتقويم نهائي للتأكد من اكتساب واستيعاب الطلبة الصم للمعلومات المراد تقديمها.

- اشتمال البرنامج التدريبي على أساليب تعزيز مادية ومعنوية وتغذية راجعة مستمرة ساهم في تقوية وتعزيز دافعية الطلبة الصم ورغبتهم في التدرب.

واتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات سابقة أكدت جميعها على أهمية وفاعلية البرامج القائمة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة في تطوير هذه المهارات ومنها دراسة (Garner and Alexander,1989) ودراسة الخوالدة (2003)، ودراسة المدني (2007)، ودراسة الجزائري (2007) ودراسة ياسر الحلواني، ودراسة ستيفن سميث وآخرون(Smith, Stephen et, al,1994) ، ودراسة لبنى اسماعيل الطحان(1995)، ودراسة دراسة موريسن ومارشارك وآخرون (Morrison&Marschark et,2013).

1-2-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:

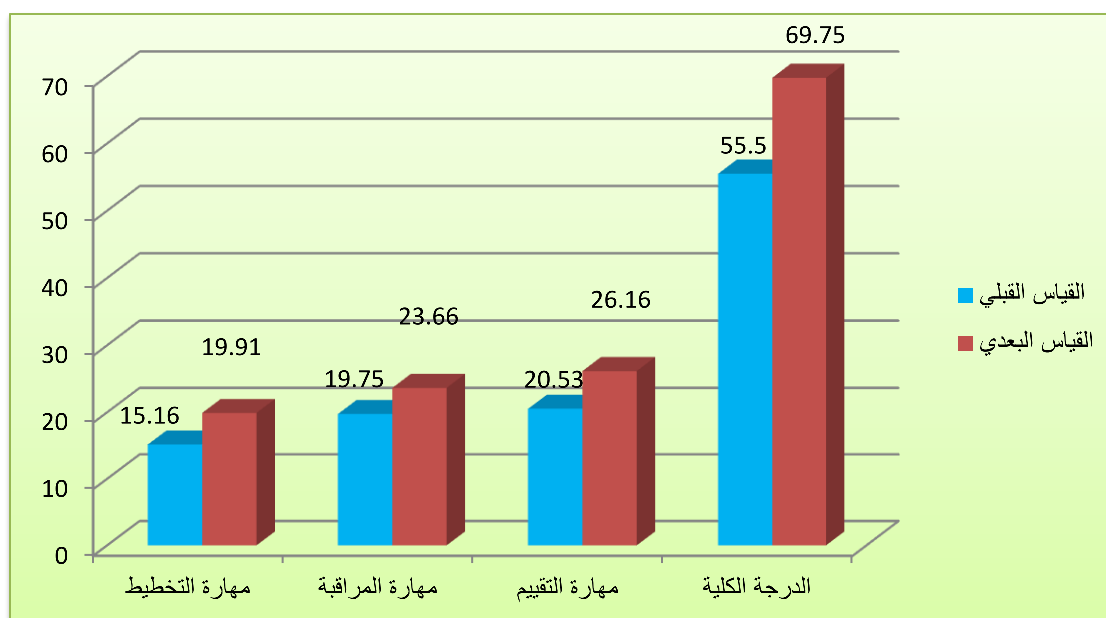
تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين القبلي والبعدي**".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (28) يوضح متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

الأبعاد	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
مهارة التخطيط	قبلي	15.16	1.466	13	18
	بعدي	19.91	1.505	16	21
مهارة المراقبة	قبلي	19.75	3.278	15	25
	بعدي	23.66	3.084	20	29
مهارة التقييم	قبلي	20.53	2.810	16	25
	بعدي	26.16	2.855	20	30
الدرجة الكلية	قبلي	55.50	5.502	45	66
	بعدي	69.75	5.462	58	79

كما يبين الشكل(2) المخطط البياني لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.



الشكل (2) متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية

من خلال مراجعة الجدول (28) وبالنظر إلى الشكل (2) يتبين أنَّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (29) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته المعرفية

المقياس ومجالاته	القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر*
مهارة التخطيط	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-2.969	0.003	دال	0.44	مرتفع
	الرتبة الموجبة		6.00	66.00					
مهارة المراقبة	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-2.842	0.004	دال	0.42	مرتفع
	الرتبة الموجبة		5.50	55.00					
مراقبة التقييم	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-3.089	0.002	دال	0.46	مرتفع
	الرتبة الموجبة		6.50	78.00					
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	3.074	0.002	دال	0.46	مرتفع
	الرتبة الموجبة		6.50	78.00					

*مستويات كوهين لحجم الأثر= 0.01 ضعيف، 0.06 متوسط، 0.14 مرتفع.

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق(29) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≤0.05)، بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.

إذ بلغت القيم الاحتمالية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية قيماً تتراوح ما بين (0.002– 0.004)، وجميع هذه القيم أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها(0.05).

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.

وهذه الفروق باتجاه القياس ذو المتوسط الحسابي الأعلى كما يبين الجدول (28)، فالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية في القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي.

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على وجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده ولصالح التطبيق البعدي** ".

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للطلبة الصم أفراد المجموعة التجريبية، قامت الباحثة بحساب مربع إيتا [1]، لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، حيث تراوحت قيم حجم الأثر على الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية من(0.42 حتى 0.46) وهي تشير إلى أثر مرتفع وكبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد المجموعة التجريبية. فجميع هذه القيم أكبر من المستوى المرتفع الذي حدده كوهين بــ(0.14).

وتعزو الباحثة تحسن طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر إلى البرنامج التدريبي الذي ساهم بشكل مباشر في ذلك. حيث بُنِيَ البرنامج التدريبي تحت شروط علمية منظمة، من خلال تحليل محتوى مضمون الدراسات السابقة وتحديد الأهداف العامة والفرعية، وتصميم الأنشطة التدريبية والتقويمية وتحكيمها، وبدء تطبيقها على طلبة المجموعة التجريبية وفق ترتيب زمني معين مع استخدام كامل للتعزيز والتغذية الراجعة، بالإضافة إلى رغبة أفراد المجموعة التجريبية في الدخول والمشاركة في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، كل هذا وغيره ساعد في تحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة الصم أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا التوجه اتفق مع دراسة كل من (Garner and Alexander,1989) ودراسة الخوالدة (2003)، ودراسة شحروري (2006)، ودراسة المدني (2007)، ودراسة الجزائري (2007) ودراسة إبراهيم (2009) ودراسة ياسر الحلواني، ودراسة ستيفن سميث وآخرون(Smith, Stephen et, al,1994) ، ودراسة لبنى اسماعيل الطحان(1995)، ودراسة دراسة موريسن ومارشارك وآخرون (Morrison&Marschark et,2013).

1-3-النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والمؤجل**".

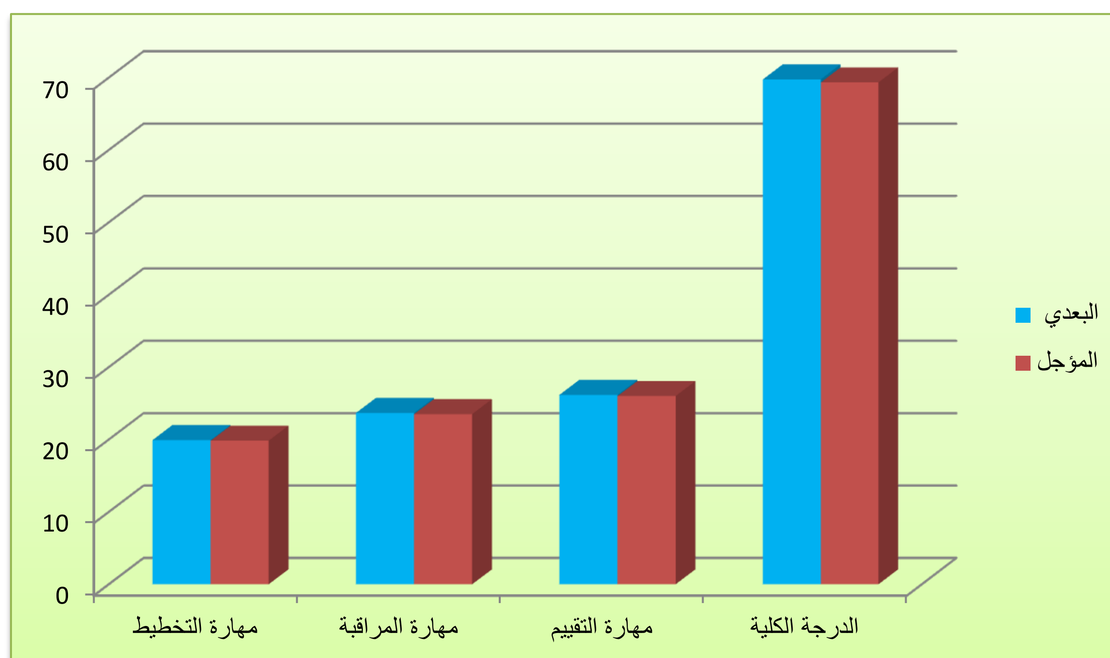
[1] - **تم استخدام مربع إيتا لعينتين مترابطتين =** $\frac{Z^2}{Z^2 + \text{ن} - 1}$ **(أبو علام، 2006، ص 82-83).**

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (30) يوضح متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والمؤجل

المقياس ومجالاته	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
مهارة التخطيط	بعدي	19.91	1.505	16	21
	مؤجل	19.83	1.527	16	21
مهارة المراقبة	بعدي	23.66	3.084	20	29
	مؤجل	23.50	3.147	20	29
مهارة التقييم	بعدي	26.16	2.855	20	30
	مؤجل	26.00	2.796	20	30
الدرجة الكلية	بعدي	69.75	5.462	58	79
	مؤجل	69.33	5.416	58	79

كما يبين الشكل(3) المخطط البياني الآتي متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.



الشكل (3) يبين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية

من خلال مراجعة الجدول (30) وبالنظر إلى الشكل (3) يتبين أنَّ وجود فروقاً ظاهرية طفيفة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (31) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته المعرفية

المقياس ومجالاته	القياس البعدي والمؤجل للمجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
مهارة التخطيط	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.000	0.317	غير دال
	الرتبة الموجبة		1.00	1.00			
مهارة المراقبة	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.414	0.157	غير دال
	الرتبة الموجبة		1.50	3.00			
مراقبة التقييم	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.414	0.157	غير دال
	الرتبة الموجبة		1.50	3.00			
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.890	0.059	غير دال
	الرتبة الموجبة		2.50	10.00			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق(31) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≤0.05)، بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.

إذ تراوحت القيم الاحتمالية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية ما بين (0.059-0.317)، وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها(0.05).

وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية.

وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والمؤجل** ".

وتفسر الباحثة ثبات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس المؤجل إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم من خلاله تقديم نشاطات وتدريبات أسهمت في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المجموعة التجريبية، كما كان يطلب من أفراد المجموعة التجريبية التعلم وأداء المهارات الما وراء معرفية بشكل جماعي ومحبب، وكان لهذا الإجراء جديته وفاعليته في إنجاح واستمرار اثر البرنامج التدريبي.

وهذا الأمر زاد من مشاركة طلبة المجموعة التجريبية في أنشطة البرنامج بفعالية. وساعد طلبة المجموعة التجريبية على الاحتفاظ لفترة طويلة بأغلبية معلوماتهم التي اكتسبوها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي. وهذا ما اتفق مع دراسة الخوالدة (2003)، ودراسة المزروع (2005)، ودراسة شحروري (2006)، ودراسة سعادة، (2006)، ودراسة المدني (2007)، ودراسة الجزائري (2007) ودراسة إبراهيم (2009) ودراسة ياسر الحلواني، ودراسة ستيفن سميث وآخرون(Smith, Stephen et, al,1994) ، ودراسة لبنى اسماعيل الطحان(1995)، ودراسة دراسة موريسن ومارشارك وآخرون (Morrison&Marschark et,2013).

1-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها:

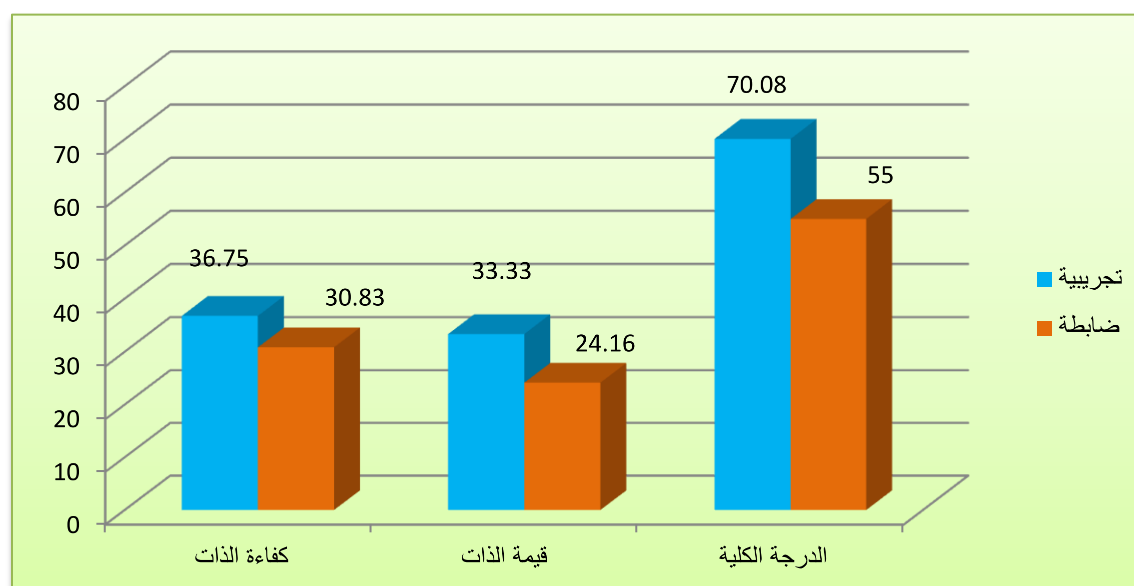
تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي**".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (32) متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية

المقياس ومجالاته الفرعية	نوع القياس	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
		متوسط	انحراف معياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	متوسط	انحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
كفاءة الذات	بعدي	30.83	3.563	26	37	36.75	2.416	31	40
قيمة الذات	بعدي	24.16	1.527	22	26	33.33	3.025	25	37
الدرجة الكلية	بعدي	55.00	3.275	51	61	70.08	5.089	56	77

كما يُبيّن الشكل البياني الآتي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.



الشكل (4) يبين متوسط درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية

من خلال مراجعة الجدول (32) وبالنظر إلى الشكل (4) يتبين أنَّ هناك فروق ظاهرية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney Test) للعينات المستقلة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار مان ويتني للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي رتب طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.

الجدول (33) يُبيّن نتائج اختبار مان ويتني للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية

المقياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		U	Z	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
كفاءة الذات	7.79	93.50	17.21	206.50	15.50	3.298	0.001	دال
قيمة الذات	6.88	82.50	18.13	217.50	4.50	3.919	0.000	دال
الدرجة الكلية	6.83	82.00	18.17	218.00	4.00	3.934	0.000	دال

يلاحظ من الجدول (33) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

حيث تراوحت جميع القيم الاحتمالية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية بين (0.000 – 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (32) يتضح أنَّ هذه الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية، حيث يلاحظ أن جميع متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية أعلى من متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة.

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة لها التي تنص بوجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.**

ترى الباحثة أن تحسن طلبة المجموعة التجريبية وتفوقِها على طلبة المجموعة الضابطة في تقديرهم لذواتهم يرجع إلى تعرضهم لجلسات البرنامج التدريبي التي أسهمت بشكل مباشر في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم وأثرت بشكل إيجابي في تحسن تقدير الذات لديهم، على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي نوع من التدريب على هذه المهارات.

حيث أشار الدسوقي (2009)، أن المعرفة باستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة والوعي بها، وإدارتها، واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة، يؤدي إلى:

1- الارتقاء بمستويات التفكير وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب.

2- تساعد في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها.

3- زيادة الثقة بالنفس، وتنمية تقدير ذات إيجابي.

كما يؤكد العتوم والجراح وبشارة (2007).على ضرورة اكتساب مهارات ما وراء المعرفة لدى الأفراد، لأن هذا الأمر يجعل الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة سعياً وراء تحقيقها. مضيفين إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس، وإنما هو مسبب قصدي، ويمكن أن يراقب، وينظم بشكل مدبر، وأنه يقع تحت سيطرة الفرد.

1-5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

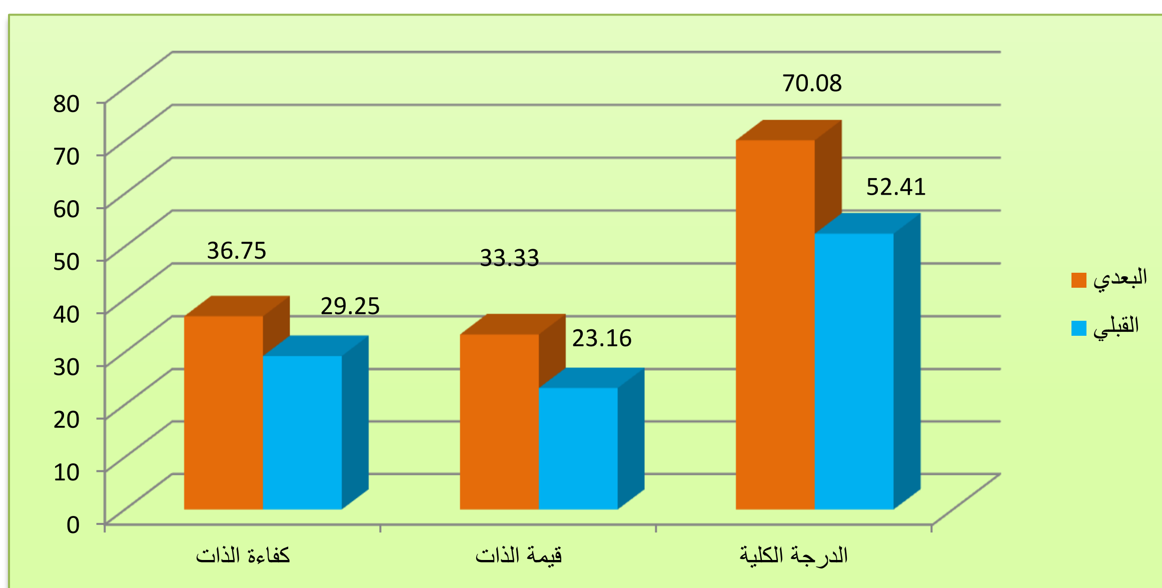
تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين القبلي والبعدي**".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (34) يوضح متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

المقياس ومجالاته	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
كفاءة الذات	قبلي	29.25	3.621	25	36
	بعدي	36.75	2.41	31	40
قيمة الذات	قبلي	23.16	2.918	19	28
	بعدي	33.33	3.025	25	37
الدرجة الكلية	قبلي	52.416	3.260	44	57
	بعدي	70.08	5.089	56	77

كما يُبين الشكل(5) المخطط البياني الآتي متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.



الشكل (5) متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية

من خلال مراجعة الجدول (34) وبالنظر إلى الشكل (5) يتبين أنَّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (35) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته المعرفية

المقياس ومجالاته	القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر*
كفاءة الذات	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-3.064	0.002	دال	0.46	مرتفع
	الرتبة الموجبة		6.50	78.00					
قيمة الذات	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-3.070	0.002	دال	0.46	مرتفع
	الرتبة الموجبة		6.50	78.00					
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	3.071	0.002	دال	0.46	مرتفع
	الرتبة الموجبة		6.50	78.00					

*مستويات كوهين لحجم الأثر= 0.01 ضعيف، 0.06 متوسط، 0.14 مرتفع.

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق(35) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≤0.05)، بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.

حيث كانت القيم الاحتمالية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية بـــ(0.002)، وجميع هذه القيم أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها(0.05).

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.

وهذه الفروق باتجاه القياس ذو المتوسط الحسابي الأعلى كما يبين الجدول (34)، فالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية في القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي.

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على وجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده ولصالح التطبيق البعدي** ".

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تحسين تقدير الذات لدى الطلبة الصم أفراد المجموعة التجريبية، قامت الباحثة بحساب مربع إيتا [1]، لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، حيث كانت جميع قيم حجم الأثر على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية بـ(0.46) وهي تشير إلى أثر مرتفع وكبير للبرنامج التدريبي في تنمية تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية. فجميع هذه القيم أكبر من المستوى المرتفع الذي حدده كوهين بـ(0.14).

وتفسر الباحثة تحسن تقدير الذات لدى طلبة المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمجموعة من الأسباب من أهمها:

---

1 - **تم استخدام مربع إيتا لعينتين مترابطتين =** $\frac{Z^2}{Z^2 + ن - 1}$ **(أبو علام، 2006، ص 82-83).**

- تركيز البرنامج التدريبي على تنمية أهم ثلاث مهارات من مهارات التفكير الما وراء المعرفي (التخطيط والمراقبة والتقييم) والتي أشار الكثير من الباحثين ومنهم ستيرنبرغ على أهميتها في تحسين مفهوم الذات وتقديرها لدى الطلبة.
- مناقشة طلبة المجموعة التجريبية بأهم الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تؤدي بهم إلى تقدير ذات منخفض وإيجاد الحلول الممكنة لها.
- تزويد طلبة المجموعة التجريبية بأهم الأساليب والطرائق التي يمكن تساعدهم في تحسين تقدير الذات لديهم. كما تم تعليمهم من خلال البرنامج بأن الواثقين من ذواتهم أكثر قدرة في السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم وهم الأكثر إنتاجية والأكثر سعادة ورضا في حياتهم، وليس بالضرورة أن يعتقدوا أنهم الأفضل فهم ليسوا ملائكة وليسوا كاملين، ولا يملكون أداة سحرية لذلك، ولكنهم متفائلون وواقعيون مع أنفسهم وأقوياء في مواجهة عثرات النفس.

واتفق هذا التوجه مع العديد من الدراسات مثل دراسة كامل(2003)، ودراسة عقل(2003)، ودراسة سليمان (2005)، ودراسة عبد الصادق (2008).

6-1-النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها:

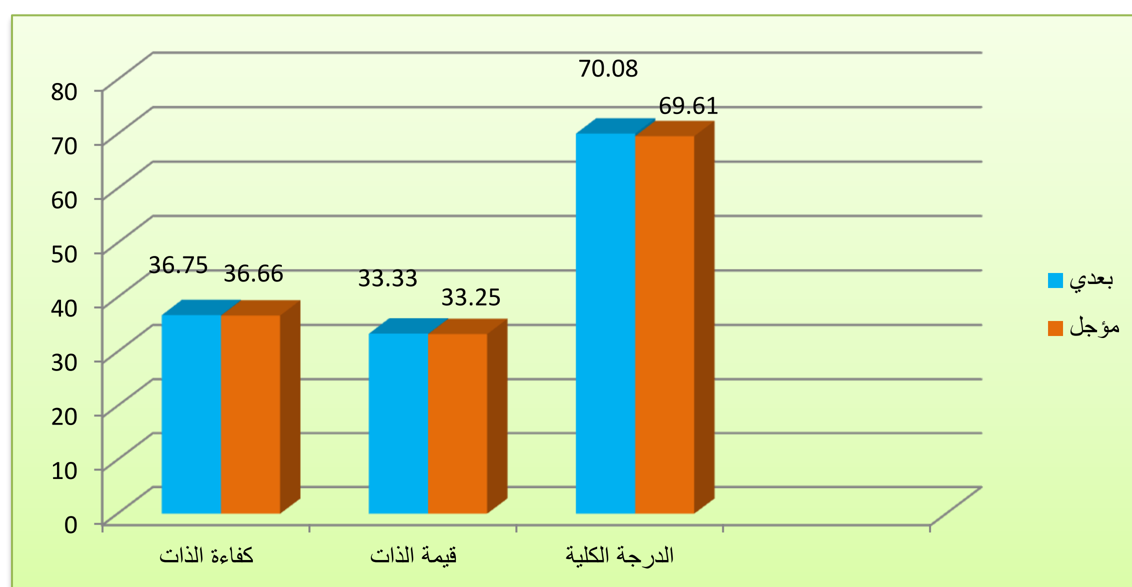
تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والمؤجل**".

ولاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (36) يوضح متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والمؤجل

المقياس ومجالاته	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
كفاءة الذات	بعدي	36.75	2.416	31	40
	مؤجل	36.66	2.348	31	40
قيمة الذات	بعدي	33.33	3.025	25	37
	مؤجل	33.25	2.988	25	37
الدرجة الكلية	بعدي	70.08	5.089	56	77
	مؤجل	69.61	5.035	56	77

كما يبين الشكل(6) المخطط البياني الآتي متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.



الشكل (6) يبين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية

من خلال مراجعة الجدول (36) وبالنظر إلى الشكل (6) يتبين أنَّ وجود فروقاً ظاهرية طفيفة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon

Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (37) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته المعرفية

المقياس ومجالاته	القياس البعدي والمؤجل للمجموعة التجريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
كفاءة الذات	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.000	0.317	غير دال
	الرتبة الموجبة		1.00	1.00			
قيمة الذات	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.000	0.317	غير دال
	الرتبة الموجبة		1.00	1.00			
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	12	0.00	0.00	-1.414	0.157	غير دال
	الرتبة الموجبة		1.50	3.00			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (37) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≥0.05)، بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.

إذ تراوحت القيم الاحتمالية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية ما بين (0.157− 0.317)، وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها(0.05).

وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية.

وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والمؤجل.**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فعالية الأساليب التي استخدمت في البرنامج التدريبي التي أدت غلى تحسين تقدير الذات لدى الطلبة الصم، حيث ركز البرنامج التدريبي على تعليم الطلاب الصم (اكتساب الوعي الذاتي، وتعلم قبول الذات، وتحمل المسؤولية، وإدارة النفس بنجاح، والتدريب المستمر على تجديد الذات.

كل هذا ساعد أفراد المجموعة التجريبية على الاحتفاظ بهذه الأساليب وتعميمها على مواقف الحياة المختلفة وهذا ما تراه الباحثة سبباً في ثبات مستوى الطلبة الصم في القياس المؤجل.

1-7-النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس تقدير الذات**".

من أجل اختبار الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياسين كما هو موضح في الجدول (38).

الجدول(38) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون بين درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الدرجة الكلية للمقياسين	أفراد العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
مهارات ما وراء المعرفة	12	69.75	5.462	0.68*	0.015	دال
تقدير الذات		70.08	5.089			

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول (37) وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات، حيث بلغ معامل الارتباط (0.68*) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.** ويمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية الإيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات لدى طلبة الصم في ضوء ما أشارت إليه دراسة المدني (2007) بأن هناك علاقة إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة وتقدير وفعالية الذات لدى الطلبة، ويرجع ذلك إلى أن مهارات ما وراء المعرفة من أكثر المهارات التي تساعد هؤلاء الطلبة على وضع وتخطيط أهدافهم، ومراقبة سلوكهم باستمرار، وتقييم تصرفاتهم وتعديلها. كما أشارت دراسة شكشك (2004) أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع غالباً ما تكون لديهم مهارة عالية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ثانياً – توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تجريبية يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تكون ذات فائدة في مجال الإعاقة السمعية.

1. العمل على زيادة تضمين منهاج الطلبة الصم بمقررات خاصة يمكن من خلالها تدريس مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل على تنظيم برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى جميع فئات الإعاقة السمعية.
3. تنظيم دورات تدريبية صيفية مستمرة لمعلمي ومرشدي الطلبة الصم في كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في العلمية التعليمية– التعلمية.
4. العمل على تحسين تقدير الذات لدى الطلبة الصم من خلال برامج علمية مصممة وفق أفضل الخبرات، لما له من أثار إيجابية على كافة جوانب شخصياتهم النفسية والاجتماعية.
5. وضع دليل لمرشدي الطلبة الصم يوضّح فيه كيفية تحسين مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة.
6. تشجيع التعاون وتبادل الخبرات بين المراكز الخاصة والمراكز الحكومية بخصوص إقامة ورشات عمل يمكن من خلاها تفعيل استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مختلف الجوانب السلوكية للطلبة الصم.

ملخص الدراسة باللغة العربية

مشكلة الدراسة:

تنطلق مشكلة البحث من أن الصم يعانون نتيجة إعاقتهم من ضعف في تقديرهم لذواتهم مما يؤثر على كفاءتهم الاجتماعية. والنظرة الحديثة في بناء الطلبة تسعى إلى تكوين جيل لديه قدر من تقدير الذات المرتفع، من خلال التغيير في طريقة نظره إلى نفسه، ولا شك أن هذا يحدث بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديه ليعي ويدرك ويفهم ويقيم ذاته على نحو أفضل.

لذلك يمكننا تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي: **ما فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم؟**

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة للمراهقين الصم على مقياس مهارات وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية للمراهقين الصم من المعوقين سمعياً على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين القبلي والبعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة للمراهقين الصم من المعوقين سمعياً على تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية للمراهقين الصم على مقياس تقدير الذات في القياسين القبلي والبعدي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية للمراهقين الصم من المعوقين سمعياً على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والمؤجل.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية للمراهقين الصم من المعوقين سمعياً على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والمؤجل.

7- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المراهقين الصم من المعوقين سمعياً على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومتوسطات رتب درجاتهم على مقياس تقدير الذات.

أهمية الدراسة:

- أهمية مهارات ماوراء المعرفة وإمكانية استخدامها في إكساب الطلبة مهارة التفكير في عملياتهم المعرفية.
- أهمية رفع درجة تقدير الذات لدى الصم وهم فئة لا يستهان بها في المجتمع.
- إمكان الاستفادة من مهارات ماوراء المعرفة في رفع درجة تقدير الصم لذواتهم.
- إمكانية استفادة الباحثين ومؤلفي الكتب من أدوات الدراسة التي أعدتها الباحثة في إعداد اختبارات وتصميم برامج مشابهة.
- جدة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

توافقاً مع موضوع الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وقد تم استخدامه لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من الفرضيات، حيث صممت التجربة باستخدام مجموعتين الأولى ضابطة، لا تدرّب على مهارات ماوراء المعرفة، والثانية: تجريبية تمّ تدريبها على مهارات ماوراء المعرفة، وذلك على عينة الدراسة من الصم.

وقد سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من معهد التربية الخاصة للصم ومن جمعية رعاية الصم والبكم وهما مركزان مسؤولان عن تربية وتعليم الطلبة الصم في محافظة دمشق في العام الدراسي (2012-2013)، وبلغ عدد أفرادها (24) طالباً وطالبة وتتراوح أعمارهم بين (14 و 19عاماً).

ثم قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي وذلك بإعداد جلسات لتنمية مهارات ماوراء المعرفة، كما قامت الباحثة بتصميم مقياس مهارات ماوراء المعرفة ومقياس تقدير الذات، والتحقق من صدقهما، يلي ذلك حساب ثبات نتائجهما من خلال تجربة استطلاعية.

وبعد إنهاء الباحثة التجريب الاستطلاعي لأدوات الدراسة والحصول على نتائج مرضية ونسبة ثبات عالية قامت بإجراء التجربة الميدانية وفقاً لما يلي:

- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية مؤلفة من 12 طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة مؤلفة من 12 طالباً وطالبة.
- تطبيق مقياسي مهارات ماوراء المعرفة، وتقدير الذات على كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية).
- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية (بمساعدة اختصاصي الإشارة).
- بعد الانتهاء من التطبيق طبق كل من مقياسي مهارات ماوراء المعرفة، وتقدير الذات تطبيقاً بعدياً.
- وتم إعادة تطبيق المقياسين على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في درجة تقدير المراهقين المعوقين سمعياً لذواتهم والتعرف على بقاء الأثر، وقد تم اجراء هذا القياس بعد شهر ونصف.

وخلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج لصالح طلبة المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح التطبيق البعدي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والمؤجل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج لصالح طلبة المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح التطبيق البعدي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب طلبة المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والمؤجل.

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات كان أهمها:

1. العمل على دعم مناهج الطلبة الصم بمناهج خاصة يمكن من خلالها تدريس مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل على تنظيم برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى جميع فئات الإعاقة السمعية.
3. تنظيم دورات تدريبية صيفية مستمرة لمعلمي ومرشدي الطلبة الصم في كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية– التعلمية.
4. العمل على تحسين تقدير الذات لدى الطلبة الصم من خلال برامج علمية مصممة وفق أفضل الخبرات، لما له من أثار إيجابية على كافة جوانب شخصياتهم النفسية والاجتماعية.
5. وضع دليل لمرشدي الطلبة الصم يوضّح فيه كيفية تحسين مهارات ما وراء المعرفة وتقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة.
6. تشجيع التعاون وتبادل الخبرات بين المراكز الخاصة والمراكز الحكومية بخصوص إقامة ورشات عمل يمكن من خلاها تفعيل استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مختلف الجوانب السلوكية للطلبة الصم.

قائمة المراجع

أولاً- المصادر

ثانياً- مراجع الدراسة باللغة العربية

ثالثاً- مراجع الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس المصادر والمراجع باللغتين العربية والأجنبية

أولاً- المصادر

- ❖ **القرآن الكريم.**

ثانياً- مراجع الدراسة باللغة العربية:

1- ابراهيم، بسام **(2009): التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**. ط1،دار المسيرة، عمان.

2- ابراهيم، مجدي عزيز **(2004): استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

3- الأعظمي، سعيد رشيد **(2007): أساسيات علم نفس الطفولة والمراهقة نظريات حديثة ومعاصرة**. الأردن، دار جهينة للنشر والتوزيع.

4- أبو حسن، فادية حمد **(2007): دراسة مسحية للغة الإشارة المتداولة لدى عينة سورية من الصم، رسالة ماجستير**، جامعة دمشق.

5- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد **(2007): فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعالياً**. رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة الإسكندرية.

6- أبو رياش، حسين **(2007): التعلم المعرفي** . ط1، دار المسيرة، عمان.

7- أبو السعود، هاني اسماعيل (2009): **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

8- أبو الفخر، غسان**(2004):التربية الخاصة بالطفل.** منشورات جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

9- أبو قاسم، محمد**(2008): دليل أمراض الأذن والأنف والحنجرة وجراحتها. ط1،** دار طلاس، دمشق.

10- الأعسر، صفاء **(1998): تعليم من أجل التفكير**. دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

11- الأعسر وكفافي، صفاء وعلاء الدين**(2000): الذكاء الوجداني**. دار قباء للطباعة والنشر. القاهرة.

12- أبو علام، رجاء (**2006**): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. دار النشر للجامعات، القاهرة.

13- أبو العيد، عاطف (**2006**): **الثقة بالنفس وتقدير الذات طريق طفلك للنجاح والتميز**. دار الدعوة، الإسكندرية.

14- أبو غريبة، إيمان محمد (**2007**): **التطور من الطفولة حتى المراهقة** . ط1، الأردن، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

15- أبو مغلي وسلامة، سميح وعبد الحافظ (**2002**): **علم النفس الاجتماعي**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1.

16- آدم، حاتم محمد (**2005**): **الصحة النفسية للمراهق**. ط1، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع، ط1.

17- بدير، خيري المغازي (**2000**): **أساليب التفكير والتعلم: دراسة مقارنة**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

18- بطرس، بطرس حافظ(**2007**): **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

19- الببلاوي، إيهاب (1995): **العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

20- تونسية، يونسي (2012): **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

21- جابر، جابر عبد الحميد (**1994**): **علم النفس التربوي**. ط3، مكتبة دار النهضة، القاهرة.

22- الجزائري، خلود أكرم شوبان(**2005**): **أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي وتفكيرهم العلمي**. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

23- الجنايني، بحرية داود (**1970**): **دراسة تجريبية للخصائص النفسية للطفل الأصم**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

24- الجيزاني، محمد كاظم جاسم (**2012**): **مفهوم الذات والنضج الاجتماعي بين الواقع والمثالية. ط1**، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان.

25- الحاروني وعلي، مصطفى محمد وعماد أحمد (**2004**): **فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العام العاديين ونظائرهم من ذوي صعوبات التعلم.** مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 124، الجزء الأول، ابريل.

26- الحربي، عواض بن محمد بن عويض (2003): **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل للصم.** رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

27- حسونة، أمل محمد (**2004**): **علم نفس النمو.** ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع الهرم.

28- حسانين، عواطف محمد (**1985**): **الخصائص السيكولوجية والفسيولوجية في علاقتها بالاستعداد للتعلم لدى المعوقين سمعياً** (دراسة تجريبية). رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.

29- الحمادي، علي خالد (**2012**): **فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة الناقدة**، دراسة تجريبية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً والعاديين في الصف الثامن من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حلب الرسمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

30- حمصي، أنطون (**1991**): **أصول البحث في علم النفس.** منشورات جامعة دمشق، دمشق.

31- خطاب، علي ابراهيم علي (**2007**): **أثر استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة** ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

32- الخطيب، جمال(**1998**): **مقدمة في الإعاقة السمعية.** دار الفكر، الأردن، عمان.

33- الخوالدة، مصطفى (**2003**): **أثر برنامج تدريبي لمهارات ماوراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن.** رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

34- دافيدوف، لندا (**2000**): **الشخصية الدافعية – الانفعالات.** ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.

35- الدسوقي، عيد أبو المعاطي (**2009**): **تطوير الأنشطة العلمية لتنمية التفكير في ضوء المشروعات العالمية.** المكتب الجامعي الحديث، مصر.

36- ديكلو، جيرمان (**2005): تقدير الذات جواز سفر مدى الحياة.** ترجمة مصطفى الرقا وبسام الكردي، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.

37- رفعت، عمرو (1997): **فاعلية برنامج إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم في المرحلة الإعدادية.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

38- الرياشي ومراد، حمزة عبد الحكم ومحمود عبد اللطيف (1997): **فعالية استراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارة حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي.** مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، م8 (27)، الجزء الثاني.

39- رياض، سعد **(2005): الشخصية أنواعها أمراضها وفن التعامل معها.** ط1، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.

40- الريماوي، محمد عودة **(2003): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة).** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان.

41- الريماوي، محمد **(2006): علم النفس العام.** ط1، دار المسيرة، عمان.

42- الرواجية، عايدة (**2000):موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء.** ط1، دار أسامة، عمان.

43- الروسان، فاروق(**2001): سيكولوجيا الأطفال غير العاديين.** ط5، دار الفكر، عمان.

44- زبيدة، أمزيان **(2007): علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس.** رسالة ماجستير تخصص إرشاد نفسي مدرسي، الجزائر، جامعة الخضر، باتنة.

45- الزراد ويحيى، محمد خير وعلي محمد **(1986): الاحصاء النفسي والتربوي،** مبادئ الاحصاء والاحصاء المتقدم. دار القلم، دبي.

46- الزريقات، ابراهيم(**2003): الإعاقة السمعية.** دار وائل للنشر، عمان.

47- الزعبي، علي **(2008): رصد بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن في أثناء حل المسائل الهندسية.** مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني.

48- الزيات، فتحي مصطفى **(1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.** دار النشر للجامعات، القاهرة.

49- الزيات، فتحي مصطفى **(1998): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي- المعرفة والذاكرة والابتكار**- دار النشر للجامعات، القاهرة.

50- زيتون، حسن حسين (2003): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة.** ط1، عالم الكتب، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الخامس، القاهرة.

51- زيتون، كمال عبد الحميد(2001): **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات.** دار عالم الكتب، القاهرة.

52- زهران، نفين محمد علي (2002): **القلق وعلاقته بكل من تقدير الذات والخجل لدى المراهقين من الجنسين.** مجلة دراسات الطفولة، إبريل، معهد الدراسات العليا، عين شمس، القاهرة.

53- سعادة، جودت (2006): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية.** دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

54- السعيد، جمال علي (1997): **فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمشتغلين في المجال الإدراكي ومهارتهم في حل المشكلة الفيزيائية.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

55- سعيد، حسني العزة (**2001**):**الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة.** الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

56- السكاف، سوسن عبد الصمد (**2009**):**الحياة مع الإعاقة(العقلية، الحسية، السمعية، البصرية، وصعوبات التعلم).** ط1، لجنة الإعراب والتعريب والترجمة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

57- سليمان، سناء محمد (2005): **تحسين مفهوم الذات- تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة.** ط1، سلسلة ثقافة سيكولوجية المجتمع، القاهرة ، عالم الكتب.

58- سليمان، عبد الرحمن سيد (**1998**): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة / الجزء الأول : ذوو الحاجات الخاصة المفهوم والفئات** /، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

59- السليمان، مها عبدالله (2001):**أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.** رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

60- سليم، مريم(2003): **تقدير الذات والثقة بالنفس دليل المعلمين.** ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

61- السنباطي، السيد مصطفى(2007): **تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الأطفال بلا مأوى مع تصور مقترح لبرنامج إرشادي لتحسين مستوى تقدير الذات.** رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

62- شحروري، عماد (2006): **فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،** رسالة دكتوراه، الأردن.

63- الشرقاوي، أنور(2006): **الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية.** ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

64- شروخ، صلاح الدين (2008): **علم النفس التربوي للكبار – علم النفس الأندراغوجي**-. دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.

65- الشروف، زينب عبد القادر (2002): **أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة،** رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك، الأردن.

66- شقفة، عطا أحمد علي(2008): **تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة، رسالة ماجستير تخصص علم النفس السياسي.** جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية علم نفس.

67- شقير، زينب محمود (2005): **الشخصية السوية والمضطربة.** القاهرة ، مصر.

68- شكشك، أنس(2004): **علم النفس العام القوى النفسية العارفية والقوى النفسية العاملة.** ط1، دار النهج للنشر والتوزيع، حلب، سوريا.

69- الشهري، محمد بن ردعان بن علي (2007): استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها. رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، السعودية.

70- شوكت، محمد (1993): **تقدير المراهق لذاته، وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران،** مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

71- الصفدي، عصام**(2007) :الإعاقة السمعية.** ط1، دار اليازوري العلمية للنشروالتوزيع، عمان، الأردن.

72- صفوت، إيناس محمد (2004): **ماوراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى طلاب جامعة الزقازيق**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق.

73- الضيدان، الحميدي محمد **(2003): تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الإنسانية، الرياض.

74- طافش، محمود **(2004): تعليم التفكير مفهومه أساليبه مهاراته**. ط1، دار جهينة، عمان، الأردن.

75- الطحان، لبنى اسماعيل (1995): **تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم**. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

76- الطيب، عصام **(2006): أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**. دار عالم الكتب، القاهرة.

77- الظاهر، قحطان أحمد **(2010): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**. ط2، دار وائل، الأردن.

78- عبد الحي، محمد فتحي **(2001) : الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

79- عبد الرحمن، محمد السيد **(2004): علم النفس الاجتماعي المعاصر- مدخل معرفي-** . ط1،القاهرة.

80- عبد الصادق، أحمد عبد **(2008): الشخصية المتكاملة**. ط1، دار طيبة للطباعة، الجيزة.

81- عبد اللطيف ، آذار، والبيضة، حربية، وغانم، سمية، ومعلولي، ريمون، ومراد، غادة **(د.ت): التعامل مع المراهقين**، دليل الأسرة، الاتحاد العام النسائي، الجزء الثالث، سوريا.

82- عبد العزيز، سعيد **(2007): تعليم التفكير ومهاراته**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

83- عبد اللطيف، آذار **(2002): المعاقون، مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي**. التكوين للطباعة والنشر.

84- عبد الوهاب، فاطمة **(2002): فعالية استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري**. مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

85- عبيد، ماجدة **(2000): السامعون بأعينهم (الإعاقة السمعية).** دار الصفاء، عمان.

86- عبيد، وليم **(2000): المعرفة وماوراء المعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الأول، نوفمبر.

87- عبيد، وليم **(2009): استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية.** ط1، دار المسيرة، عمان.

88- عبيد، وليام، وعفانة، عزو **(2003): التفكير والمناهج المدرسية.** ط1، مكتبة الفلاح والنصر والتوزيع، الكويت.

89- العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق **(2006): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات.** ط1، دار المسيرة، عمان.

90- العتوم، عدنان يوسف (2003): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.** ط1، دار المسيرة، عمان.

91- عرقوب، حمدي شحاته (1992): **اتجاهات الوالدين نحو أطفالهما الصم وعلاقتهما بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.** رسالة ماجستير.

92- عقل، بدير عبد النبي بدير(2003): **أثر برنامج للإرشاد النفسي على القلق وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين الصم البكم.** كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

93- علي، عمرو رفعت عمرو **(1997): فاعلية برنامج إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

94- عواد، رجاء شريف **(2002): السلوك المشكل لدى الطفل الأصم وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية.** رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، مصر.

95- العيسى، وداد **(2010): مهارات بناء تقدير الذات للمراهقين – الدليل العلمي الوقائي والعلاجي للآباء والمدرسين لحماية الأبناء من الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية.** ط1، الكويت، دار اقرأ للنشر والتوزيع.

96- العيسوي، عبد الرحمن **(2005): المراهق والمراهقة.** ط1، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية.

97- الغامدي، صالح بن يحيى الجار الله **(2009): اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

98- الغانم، عبد الله (1990): **الاتجاهات العامة إزاء الأطفال المعوقين وتغيرها في العالم العربي.** مجلة النيل، العدد(4)، الهيئة العامة للاستعلامات،(1-12).

99- غانم، محمود **(2009): مقدمة في تدريس التفكير.** ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

100- غباري وأبو شعيرة، ثائر وخالد(**2010): سيكولوجيا الشخصية.** ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

101- غباري وأبو شعيرة، ثائر وخالد **(2010): سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة.** مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. ط1، عمان، الأردن.

102- فارس، ابتسام محمد (2006): **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

103- الفقي، ابراهيم **(2007): الثقة والاعتزاز بالنفس.** الناشر فري.

104- الفقي، ابراهيم**(2000): قوة التحكم في الذات.** ط1، منار للنشر والتوزيع، سلسلة النجاح.

105- الفوال وسليمان، محمد خير وجمال**(2013): طرائق التدريس العامة.** منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

106- القريطي، عبد المطلب (**2005): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط4**، دار الفكر، القاهرة.

107- القيسي، رؤوف **(2008): علم النفس التربوي.** ط1، دار دجلة، عمان، الأردن.

108- القريوتي والدقاق؛ ابراهيم وزهرة **(2006): الإعاقة السمعية.** ط1، دار يافا للنشر والتوزيع، دار مكين للنشر والتوزيع (سلسلة دليل إرشادي)، دليل رقم (1)، عمان، الأردن.

109- كارول، أرنولد **(2010): قوة الثقة بالنفس.** مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، القاهرة.

110- كامل، وحيد مصطفى **(2003): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع.** كلية التربية النوعية ببنها، جامعة الزقازيق، مصر.

111- كردي، محمد (2009): علم النفس التربوي/ تعليم متطور عبر تحفيز الفكر/. ط1، حلب.

112- مالهي، رانجيت سينج، وريزنر، روبرت دبليو**(2005): تعزيز تقدير الذات.** ط1، حقوق الترجمة محفوظة لمكتبة جرير، السعودية.

113- مجدي خير الدين كامل **(2007): فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.** المجلة العلمية، كلية التربية بأسيوط، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، الجزء الثاني، يناير.

114- مجيد، سوسن شاكر**(2008): اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها.** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

115- محمد، عادل عبدالله **(2004): الإعاقة الحسية.** دار الرشاد، القاهرة، مصر.

116- محمد، عايدة ذيب عبدالله **(2010): الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة.** دار الفكر، عمان.

117- محمد، عطية **(2009): الإعاقة السمعية والتواصل الشفهي.** مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .

118- محمد، علي عبد النبي (1996)**: دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين.** قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها.

119- محمد، علي عبد النبي **(2000): مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية** . رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

120- المدني، فاطمة بنت رمزي أحمد**(2007): ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل.** رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة طيبة.

121- المزروع، هيا **(2005): استراتيجية شكل البيت الدائري وفاعليتها في تنمية مهارات ماوراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السمات العقلية المختلفة.** مجلة رسالة الخليج العربي، العدد السادس والتسعون، الرياض.

122- مصطفى، فهيم **(2002): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام.** ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

123- مصطفى، نادية **(2008): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.** رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.

124- المطوع، محمد حسن (1996)**: التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية.** وعلاقته بالدافع للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الذات بدولة البحرين، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الثامن، جامعة الملك سعود، الرياض.

125- المعايطة، خليل **(2000): علم النفس التربوي.** ط1، دار الفكر، عمان.

126- ملص، زينب ماجد(**2007**): **العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، عمان، الجامعة الأردنية.

127- منصور، غسان (**2005**): **فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية.** رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

128- المنوفي، سعد جابر (**2002**): **برنامج مقترح لتنمية الإبداع في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية.** المؤتمر السنوي للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، العدد (2).

129- نجار، فريد (**2003**):**المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية.** مكتبة لبنان، بيروت.

130- واطسون ولينجرين، روبرت وهنري كلاي (**2004**): **سيكولوجية الطفل والمراهق.** تقديم فرج أحمد فرج، ترجمة دالياعزت مؤمن ومحمد عزت مؤمن، مكتبة مدبولي، القاهرة.

131- وافي، ليلى أحمد مصطفى (2006): **الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين.** رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

132- الوطبان، محمد بن سليمان (2006): **مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم.** مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود،(27)، 235-380.

133- الوقفي، راضي (**2004**): **أساسيات التربية الخاصة.** دار جهينة للنشر. ط1،عمان، الاردن.

134- الوهر وأبو عليا، محمود ومحمد (**1999**): **مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ماوراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم.** مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة 14، العدد16.

135- اليوزبكي، عبد الغني (**2002**):**المعوقون سمعياً والتكنولوجيا العالمية.** العين، الإمارات العربية.

136- يوسف، جيهان (**2009**): **أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة.** رسالة ماجستير، غزة، فلسطين.

137- يوسف، سيد جمعة (**1997**): **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي.** ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

138- يوسف، نينا خير الدين(**2007**): **تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً في سوريا.** رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

ثالثاً- مراجع الدراسة باللغة الأجنبية:

Awareness, University of Nevada, J.Educational Computing Research,vol.28(1),15-30.

-Bennet T.Barbara-Ann(1989):A naturalistic observation study of social problem-solving in hearing impaired preschoolers. Dis. Abs. Int. vol.50-08 A.P.245

-Bendixen and Hartley, Lisa and Kendall(2003**): Successful Learning with Hypermedia: The Role of epistemological beliefs and metacognitive**

-Benton, P. & Obrien, T. (2000): **" Special Needs and The Beginning Teacher** ", **London, Continuum.**

-Bond, G.(1987): **An assessment of cognitive abilities in hearing and hearingimpaired preschool children.** Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 52, pp. 319-323.

-Brigham,Hartman ; Molly, Maria (2010): **"Teaching the Metacognitive Skill of Prediction to a class of Sixth-and Seventh-Grade Students Who Are Deaf"**, American Annals of the Deaf , Vol155, Number2, PP137-142.

- Broll-Lorraine- Therese (1984): **Impulsivity in deaf children and adolescent: Evaluation of A cognitive behavioral treatment program**. Dis.Abs. Int. Vol. 45-8B,P.2679.

-Brown and Marshal, Jonathan and Marshal(2002**):self esteem (It's not what you think** ' university of Washington.

-Branden, Nathaniel (2001): **The psychology of self-esteem**, newyork

-Cornelins, G, & Danielle, H. (1990**): The play Behavior of hearing Impaired Kinder garten children**, American Annals of the deaf, vol (135), No. (4).

- Covington, M.V.(1992). As failure mount: **Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom**. Journal of Educational Psychology, 73, 796-808.

-Desselle, D.D. (1994**): " Self -Esteem Family climate and communication Patterns in relation to Deafness** " , American Annals of the Deaf, Vol. 139, No. 3, pp. 322-328.

-Flavell, J,H.(1987).**Speculations about the Nature and Development of Metacognition**, In F.E.Weinert & R.H.Kluwe (Eds), Metacognition Motivation and Understanding, Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum Associates. Pp.21-29.

-Flavell, J,H.(1979). Metacognition and cognitive monitoring: Anew of cocnitive development inquiry. American Psychologis, fall 2003(34), pp.906- 911.pp.231-235.

-Gama,Claudia(2000**): The Role of Metacognition in Interactive Learning Enviroments**, International conference on Intelligent, Systems-Young Researchers,Track Proceedings ,Montereal- Canada,June(pp25-28).

Hains& Szyzakouski (1990): Acognitive stress-Reduction Intervention program for Adolescent. Journal of counseling psychology.Vol 37, No 1,PP. 79-84.

-Heward, W.L. & Orlansky, M.D. (1992**): " Exceptional children an Introductory Survey of Special Education** “, Fourth Edition, New York, Macmillan publishing company.

-AL Hilawani, Yasser (2003): **"Measuring Student's Metacognition in Real-Life Situations"**, American Annals of the Deaf , Vol148,Number 3,PP233-242.

- A.Al-Hilawani, Yasser (2001**): Examining Metacognition in Hearing and Deaf \Hard of Hearing Students :A Comparative Study**, British Journal of Special Education, Vol 27, N3, March,PP41-47.

-Hudlicka, Eva(2005**): Modeling Interaction Between Metacognition and Emotion in a cognitive Architecture,In proceedings of the AAAI Spring Sympoium on Metacognition in computation** .AAAI Technical Report SS-05-04.Menlo; park,CA;AAA PRESS.PP.55-61,USA.-

-Houldin, B. (1981)**: A non- linguistic test of abstract thinking for deaf and hearing children**. University of Toronto (Canada), Degree, Ph.D., p. 142.

- Joyce,Lynda (1992**): Astudy of Deaf Cultural identify through a comparison of young deaf adults of deaf parents and young deaf adults of hearing parents**. Dis. Abs.Int. Vol. 53,N.1,p.2558.

-Kenneth,Pudlas(1996**): Self-Esteem and Self- concept**: special Education as Experienced by Deaf, Hard of Hearing and Hearing students. Journal of special Education; Vol 20. No1, Jul, PP23-39.

-Lang, Nancy.M. (1987): **The effects of assertiveness training and the social emotional adjustment**. Assertiveness and impulsivity of deaf adults. Diss. Abst . Int.Vol 47. No11.May, PP.46-56.

-Leigh, L. & Stinson, M. (1991**): Social environment, self perceptions, and Identity of hearing Impaired Adolescents**, The Volta review, Vol. 93 (5), p. 7 ، 22.

Lindstrom , C. (1995) : " **Enpower The Child with learning**

Difficulties to Think Metacognitively,, Australian Journal of Remedial, Education Vol. (27), No. 2,pp:28-31-Lonie& Dolinsky, Gohn & Donna (2002**): Enhancing Metacognitive Skills using written narratives: AN analysis of pharmacy student's negative health behavior inabehavioural pharmacy class**, American Journal of pharmaceutical Education, vol.66,fall,pp(273-276).

-Martine, Davids; Jonas, Bruce(1986):**" Cognitive modification in the deaf adolescent "**.American. Annals. Of Deaf,V.131,No.3,PP.261-269.

-Matt, Searl(1993**): self –concept among deaf and hearing children of Deaf parents**. Journal of American Deafness & rehabilitation Association, Vol 27, No 1, sun, PP25-37.

-McNamora&Horana ; Kathlene &John (1986**): Experimental construct validity in the Evaluation of cognitive and behavioral treatmentsfor depression**. Journal of Counseling Psychology,Vol.33,No. 1,23-30.

-Michael, D. Y. (1985). **"The relationship between deaf students) self-esteem and dimensions of their interfamilial communication**", Dis. Abs. Int. Vol.46(5),p.1704

Morrison, Marschark,Sarchet,Convertion,Borgana,Dirmyer; Carolyn,Marc, Thomastine, Carol, Georgianna, Richard (2013**):): "Deaf students' metacognitive awareness during language comprehension"**,European Journal of Special Needs Education, Vol28,Iss1,pp78-90

- Morrow, L.W.(1985**): The effects of a self-control technique on Eliwinating Three stereotypic Behaviors in a multiply Handicapped**, institutionalized Adolescent, Behavioral Disorders, vo l.9.No4.PP.247-253.

Pudlas-Kenneth-A,(1990). **Self-esteem and self-accepted**

-Rampp, Lary C.; Guffey, J. Stephen (1999**). The Impact ofMetacognitionTraining on Academic Self-Efficacy ofSelected Underachieving College Students**. ArkansasState University, pp. 2-95.

-Saulsman&Nathan,Lim&L (2005**): *Improving Self-Esteem***. Perth, Western Australia: Centre forClinical Interventions.

-Schum,Robert(1991) :**Communication and Social Growth**: Adevelopmental model of social behavior in deaf children.

-Schraw,G(2002): **The Effect of Knowledge and Strategy Training on Monitoring Accuracy**. Journal of Educational Researsh, (95)3,pp.131-142.

- Smith, Stephen,W,Seigel Edye M,o'canor, Alissa M.and Thomas.Suzanne B.(1994**): Effects of cognitive –Behavioral training on angry behaviour and aggression of three elementary-aged students.Behaviour Disorders**. Vol.9,No.2,PP.126-135.

-Special Education Support Service (Equality of Challenge Initiative)(2009**): Metacognition For The classroom and beyond Differentiation and support for learners**, version I,September.

-Stolp & M.zabrucky, Stephanie & Karen(2009): **contributions of metacognitive and self-regulated learning theories to investigations of calibration of comprehension**, International Electronic Journal of Elementary Education, Vol.2,Issue1,October.

-Strassman,Barbara K (1992): **Deaf Adolescents' Metacognitive Knowledge About School-Related Reading**, American Annals of the Deaf, Vol137,Number 4,PP326-330.

-Tseng,Wei-lin(2008**): Multiple factors of self-esteem: within attribution style, stress coping and forgivness**, university of Leicester, master of philosophy.

-Veenman, Marcel V.J.; Wilhelm, Pascal; Beishuizen, Jos J. (2004). **The Relation between Intellectual and Metacognitive Skills from A Developmental Perspective**. Learningand Instruction, (14), pp. 89-109.

-Frances, Mary; Jeffery, Brattan(1998**). An Information Processing Model As a Metacognitive Strategy** ;Its Effects on Performance in a Military computer-Based Training Enviroment. Humanities- and-Social- Sciences .apr;(58) (10-A): 3896.

-Spencer, P.E (1993**): " The Expressive communication of Hearing Mothers and Deaf Infants** ", American Annals of the deaf, vol. 138, No.3, pp. 275-282.

-Veen man &H.A.M&Walters & Afflerbach ;Marcel & Bernadette & VanHount & peter(2006**):Metacognition and Learning conceptual and Methodological considerations** ;March,Metacognition and Learning.

-Yael,Bat-chava(1993): **Antecedent of Self-Esteem in Deaf people, Ameto-analytic review- rehabilitation psychology**. Vol38. No4,win,PP.221-234.

-Yael,Bat-chava(1994): **Group identification and Self-Esteem in Deaf adults**, New York, university, Psychology Dept, U.S.A, Vol 20, No5, Oct, PP.494-502.

- Ysseldyke,J.& Algozzine, B.(1995): Special education, Apartical approach for teachers, Boston, Toronto, New Jersey.

ملاحق الدراسة

- الملحق (1) مقياس مهارات ما وراء المعرفة.
- الملحق (2) مقياس تقدير الذات.
- الملحق (3) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.
- الملحق (4) قائمة بأسماء السادة مترجمي لغة الإشارة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة.
- الملحق (5) جلسات البرنامج التدريبي.

الملحق رقم(1)

مقياس مهارات ما وراء المعرفة

معلومات عامة:

الاسم:

العمر:

الصف:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

عزيزتي الطالبة /عزيزي الطالب:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بمدى امتلاكك لمهارات ما وراء المعرفة، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة (✓) مكان الإجابة التي تعتبرها مناسب لك، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

رقم العبارة	العبارة	نعم	لا
	المجال الأول: مهارة تخطيط الذات		
1	أستطيع وضع خطة لتعديل أي نقطة من نقاط الضعف لدي.		
2	قادر على انتقاء أشخاص يساعدوني في تحقيق هدفي.		
3	قادر على وضع خطة لتحقيق الهدف الذي أطمح إليه.		
4	قادر على وضع خطوات لتحقيق هدفي.		
5	أنا واع للفترة الزمنية التي يحتاجها تحقيق هدفي.		

6	قادر على تحديد الموارد التي أحتاجها لتحقيق هدفي.		
7	أنا واع لما يتعلق بأهدافي على الصعيد المهني.		
8	أنا واع لما يتعلق بأهدافي على الصعيد الشخصي.		
9	أميز بين الاحتياجات والكماليات.		
10	أستخدم الخرائط العقلية قبل اتخاذ قرار مفاجئ.		
11	أضع تصور عقلي لخطوات التغلب على أي معيق يحتمل أن يعترضني.		
12	قادر على تحديد معيقات محتملة تحول دون بلوغ هدفي.		
13	أرسم مخطط لحل مشكلة تعترضني.		
	المجال الثاني: **مهارة مراقبة الذات**		
14	قادر على تحديد الأفكار السلبية التي تراودني.		
15	لدي رؤية واضحة لنجاح خطتي.		
16	لدي القدرة على مراقبة ذاتي.		
17	أجيد الحديث مع ذاتي		
18	أدرك ذاتي بدرجة كبيرة.		
19	أفكر بصوت عال عندما أواجه تحدياً ما.		
20	أستطيع التعبير عن حقي بشكل هادئ ومحدد وحازم.		
21	قادر على تحديد أسماء بعض الأشخاص الذين أشعر بقربهم بالسعادة والتفاؤل معاً.		
22	أسأل نفسي باستمرار عن مدى تحقق أهدافي.		
23	أستطيع اختيار الوقت المناسب لمناقشة مشكلة تعترضني مع أحد الأشخاص.		
24	أنا واع فيما يتعلق بالتكيف مع الأوضاع الطارئة.		
25	قادر على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هدفي.		
26	أستطيع وصف مشكلة تعترضني بدقة.		
27	قادر على تحديد حقوقي بدقة.		
28	أراجع أفكاري باستمرار لأتمكن من استنتاج العلاقات الهامة بين الجزئيات		

	المختلفة.		
المجال الثالث: مهارة تقييم الذات			
29	قادر على تحديد بعض نقاط القوة لدي.		
30	أنا واع لما يعجب الآخرين في شخصيتي.		
31	أستطيع تحديد نقاط الضعف الهامة لدي.		
32	قادر على تحديد بعض الصفات التي تعجبني في الآخرين وأمتلكها أنا أيضاً.		
33	أستطيع تحديد بعض الصفات الإيجابية التي أراها في نفسي.		
34	أنا واع لما يتعلق بتحقيق هدفي الذي أطمح إليه.		
35	أتمتع بأفكار داخلية تساعدني على مواجهة التحديات.		
36	قادر على ذكر موقف يؤثر بشكل سلبي على ذاتي.		
37	قادر على ذكر أمثلة للصفات الإيجابية لدي.		
38	قادر على ذكر بعض إنجازاتي.		
39	قادر على ذكر موقف إيجابي يؤثر إيجابياً على ذاتي.		
40	أقوم بعملي بشكل متقن.		
41	قادر على تحديد بعض التحديات التي تغلبت عليها.		
42	أنا واع لحقي بالسعادة والحياة.		
43	قادر على تحديد بعض المهارات أو المواهب لدي.		
44	أسأل نفسي إن كنت قد استخدمت كل الاختيارات الممكنة أثناء حلي للمشكلة.		

الملحق رقم (2)

مقياس تقدير الذات

معلومات عامة:

الاسم:

العمر:

الصف:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

عزيزتي الطالبة /عزيزي الطالب:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بدرجة تقديرك لذاتك، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة (✓) مكان الإجابة التي تعتبرها مناسبة لك، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

رقم العبارة	العبارة	نعم	لا
	المجال الأول: **كفاءة الذات**		
1	أنا قادر على اتخاذ القرارات الهامة دون مساعدة.		
2	أنا جدير باحترام الناس لي.		
3	يحب زملائي الجلوس معي.		
4	أسرتي تثق في قدراتي.		
5	أثق في نفسي.		

6	ينتابني شعور بأني أصلح للعمل.			
7	واثق من تحقيق طموحي وأهدافي قريباً.			
8	أفكاري وطموحي تقودني نحو النجاح.			
9	أحب تحمل المسؤولية كاملة.			
10	يحب السامعين مصادقتي.			
11	أمنياتي في مستوى قدراتي.			
12	أحظ باحترام الناس لي.			
13	عندي رغبة بالزواج وتكوين أسرة عندما أكبر .			
14	تسبب لي الإعاقة قلة في الأصدقاء.			
15	أنا غير راض عما أقوم به من أعمال.			
16	أنسحب بسهولة من المناقشات بسبب شعوري بعدم الثقة في نفسي.			
17	أنسحب من بعض الأعمال لعدم ثقتي بالنجاح بها.			
18	اعتمد على الأخرين في إنجاز أعمالي.			
19	أشعر بالوحدة وأنا وسط السامعين.			
20	أشعر بالوحدة وأنا وسط زملائي الصم.			
21	تشعر أسرتي بالسوء لإعاقتي.			
22	يصعب علي التواصل مع الناس السامعين.			
23	تقلل إعاقتي من شأني أمام السامعين			
24	علاقتي بوالدي ليست مستقرة			
25	أشعر بالخجل أمام الناس لأني أصم.			
المجال الثاني: **قيمة الذات**				
26	لست محظوظاً.			
27	تؤرقني صورة جسمي.			
28	أتمنى تغيير شكل جسمي.			
29	ليس لدي هدف في الحياة.			

30	أكره نفسي كلما تذكرت إعاقتي.		
31	أنقص من قدر نفسي دائماً		
32	أشعر بالرضا عند التواصل مع جيراني.		
33	أشعر بالرضا عند التواصل مع رفاقي.		
34	أشعر بالرضا عند التواصل مع أقاربي.		
35	أشعر بالرضا تجاه قدراتي وإمكانياتي.		
36	لا أشعر أني أقل من الآخرين.		
37	أهتم بمواصفات شريكة حياتي.		
38	أشعر بالراحة النفسية رغم إعاقتي.		
39	أشعر بالراحة عند محاسبة نفسي.		
40	مظهري الجسمي متناسق.		
41	يسيطر علي الحزن كثيراً.		
42	يقلل المجتمع من قدراتي.		
43	تقديري لنفسي منخفض.		
44	أفكر في إعاقتي ليل نهار.		

الملحق رقم (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

م	الاسم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة	المكان
1	د. دانية القدسي**	تربية خاصة	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
2	د. رنا قوشحة*	القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)	مدرسة في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
3	د. آذار عبد اللطيف**	تربية خاصة	مدرس في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
4	د خلود الجزائري**	مناهج وطرائق تدريس العلوم الطبيعية	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
5	د. بسماء آدم*	علم نفس عام	مدرسة في قسم علم النفس	جامعة دمشق
6	د. عالية الرفاعي**	تربية خاصة	مدرس في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
7	د.ابتسام فارس**	مناهج وطرائق تدريس علم نفس	مدرسة في قسم المناهج	جامعة دمشق

- رتبت الأسماء حسب المرتبة العلمية.

- (**) محكمي مقاييس الدراسة والبرنامج التدريبي.
- (*) محكمي مقاييس الدراسة فقط.

الملحق رقم (4)

قائمة بأسماء السادة مترجمي لغة الإشارة الذين قاموا بتحكيم جميع أدوات البحث

م	الاسم	الوظيفة	المكان
1	أناهيد طنطا	مختصة بلغة الإشارة	معهد التربية الخاصة للصم بدمشق
2	ختام منصور	مختصة بلغة الإشارة	معهد التربية الخاصة للصم بدمشق
3	رهف روق	مختصة بلغة الإشارة	معهد التربية الخاصة للصم بدمشق
4	رندة أبو عضل	مختصة بلغة الإشارة	معهد التربية الخاصة للصم بدمشق
5	هيثم دادو	مختص بلغة الإشارة	جمعية رعاية الصم والبكم بدمشق

- رتبت الأسماء حسب الترتيب الأبجدي

الملحق رقم (5)

جلسات البرنامج التدريبي

جلسة وصف الذات

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الأولى	**الهدف العام:** أن يكتسب الطالب المعرفة عن مهارة التخطيط أن يكتسب الطالب المعرفة عن مهارة المراقبة **الأهداف الاجرائية:** يذكر الطالب 3 نقاط لوصف ذاته يذكر الطالب مثالين على كل نقطة يصف بها ذاته يحدد الطالب الكلمات التي استخدمها في وصف نفسه. **أهداف ماوراء معرفية:** أن يكون الطالب واعياً لذاته بدرجة كبيرة أن يكون لديه تصور عقلي فيما يتعلق بوصف ذاته	تعرض الباحثة على الطلاب فيديو لشخص يصف ذاته، وبعدها تناقش معهم الفيديو، ثم تطلب الباحثة من الطلاب أن يصفوا أنفسهم وفق خطة لوصف ذواتهم وتركز على: - ما طبيعة المهمة التي يقومون بها؟ - ما الهدف من هذه المهمة؟ - ما المعلومات التي سأحتاجها؟ - ما الاستراتيجيات التي قد استخدمها؟ - كم قدراً من الوقت احتاج؟ - ما هي الموارد التي قد احتاجها؟ - كيف أعي العبارات الدالة على التخطيط مثل (حاولت أن أفهم العمل قبل أن أحاول حله...) قبل بدء الكتابة تطلب منهم كذلك أن يفكروا بشكل مسبق عن الكلمات التي سينتقونها لوصف أنفسهم من قبيل (أنا نشيط – غير نشيط – فعال – غير فعال- مهم – غير مهم – ذكي – طيب حنون – محب- مساعد للآخرين ....) توزع الباحثة عليهم ورقة عمل بعنوان وصف الذات ليسجلوا عليها 3 نقاط لوصف ذواتهم مع ذكر مثالين لكل نقطة من نقاط وصف الذات	شاشة تعرض شخصاً يصف ذاته ورقة عمل للمهمة المطلوبة ورقة عمل ليدونوا عليها وصفهم لذواتهم	45 دقيقة

جلسة كتابة تقرير عن وصف الذات

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثانية	**الهدف العام:** أن يكتسب الطالب المعرفة عن مهارة التقييم **الأهداف الاجرائية:** أن يحدد الطالب الكلمات التي استخدمها في وصف نفسه. أن يحدد الطالب إن كان وصفه لذاته إيجابياً، متوازناً، أم سلبياً. أن يذكر الطالب وصفاً إيجابياً لذاته أن يذكر الطالب وصفاً سلبياً لذاته **هدف ماوراء معرفي:** أن يكون قادراً على تقييم وصف ذاته	قام الطلاب بوصف ذواتهم كتابةً في الجلسة السابقة تعرض الباحثة على شاشة العرض عدد من النقاط ومطلوب من الطلاب أن يتقيدوا بها لتحديد كيفية وصف ذواتهم وهي: الطريقة (كيف وصفت ذاتك؟) كم عدد الكلمات؟ نوع الكلمات (ما الكلمات التي استخدمتها؟) ماذا نجح في وصف ذاتك؟ ما الذي لم ينجح في وصف الذات؟ هل كنت منصفاً في وصف ذاتك؟(أعطيت نفسك الأهمية التي تستحق) هل تصف نفسك بشكل مختلف في المرة القادمة؟ ثم توزع الباحثة على الطلاب ورقة عمل مع ورقة عمل وصف الذات التي سبق وعملوا خلالها ليقوموا بتقييم أنفسهم من خلالها وفق المعيار الذي تم عرضه على شاشة العرض	شاشة عرض ورقتي عمل	45 دقيقة

جلسة التفريق بين الحقيقة والرأي

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثالثة	**الهدف العام** أن يكتسب الطالب المعرفة عن مهارة المراقبة أن يكتسب الطالب المعرفة عن مهارة التقييم **الهدف الاجرائية** - يميز بين الحقائق والآراء. - يصيغ أمثلة عن الحقائق. - يصيغ أمثلة عن الآراء **أهداف ماوراء معرفية:** أنا يكون قادراً على التمييز بين الحقائق والآراء أن يكون قادراً على صياغة أمثلة عن الحقائق والآراء	تمهد الباحثة إلى بدء الحديث بكيفية تكوين معتقداتنا وآرائنا عن أنفسنا. وإلى أن هناك حقائق في النفس لا تقبل التغيير مثل نوع الشعر أو لون العينين وأن هناك آراء عن أنفسنا تتكون تبعاً للعديد من الظروف المحيطة. ثم بمشاركة الطلاب تقوم المعلمة بشرح الفرق بين الحقائق والآراء. الرأي هو كيف يرى شخص ما الأشياء، كيف يعي الأشياء، تقييم في الذهن حول شيء معين أو مسألة معينة، قبوله أو رفضه لموقف ما. أما الحقيقة جزء من معلومة تقدم على أنها واقع موضوعي ولا يمكن الطعن بها في حين يمكن الطعن بالرأي. لون عيني أسود هذه حقيقة أما حين أقول أفضل العيون الخضراء فهذا رأي..... (لون العيون مختلفة ولكن ماذا تفضل منها؟) (الشعر ألوانه مختلفة ماذا تفضل؟) تعطي الطلاب ورقة عمل يضعون فيها بعضاً من الحقائق وبعض من الآراء وتعرض على شاشة عرض عدد من الأسئلة ليراقب الطلبة ذواتهم من قبيل: - هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ - هل للمهمة معنى؟ - هل سأبلغ هدفي؟ - هل يتعين علي إجراء تعديلات في خطة العمل؟ - هل ترتبط المعلومات التي تلقيتها الآن بمعلومات سابقة لدي؟ - كيف يمكن الوصول للتفريق بين الحقيقة والرأي؟ - ما المصادر التي يمكن الاعتماد عليها هنا؟ ثم تختتم الباحثة الجلسة بالحديث عن مراقبة الذات التي عملوا على تنميتها في هذه الجلسة.	ورقة عمل شاشة عرض	60 دقيقة

أسطورة صينية

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الرابعة	**الهدف العام:** يكتسب المعرفة عن مهارة التقييم يكتسب المعرفة عن مهارة التخطيط **الأهداف الاجرائية:** يذكر موقف مؤثر بشكل إيجابي حيال ذاته يذكر موقف مؤثر بشكل سلبي حيال ذاته **الأهداف ماوراء المعرفية:** أن يكون قادراً على التمييز بين الحقائق والآراء أن يكون قادراً على صياغة أمثلة عن الحقائق والآراء	حددت الباحثة الفرق بين الحقيقة والرأي في الجلسة السابقة تعرض الباحثة أسطورة صينية وتناقش مع الطلاب كيف تؤثر أحداث الحياة الضاغطة في طريقة شعورهم حيال ذواتهم ثم تعدد وتشرح السبل التي تساهم في تكوين معتقداتنا وأفكارنا عن أنفسنا مثل (تجربة حياة مبكرة – صعوبة الوفاء بمعايير الوالدين فالتعرض المستمر للانتقاد له تأثير سلبي في تفكيرنا حيال أنفسنا - الإحساس بالاختلاف عن الآخرين من ناحية الذكاء أو مهارة ما أو موهبة يجعل من الشخص مختلفاً عن الآخرين – صعوبة الوفاء بمعايير الأقران مثلاً أن يكون ذو وزن زائد أو لديه مشاكل بالجلد) وبعد الشرح تعطيهم تمرين في ورقة عمل. . ثم تسأل الطلاب أن يضع كل منهم معيار يجعل هذه التجربة مفيدة بالنسبة له، ومعيار جعلها غير مفيدة مما يساعدهم في تنمية مهارة التقييم	ورقة عمل قصة قصيرة	45 دقيقة راحة 5 دقائق 10 د 10د

أسطورة صينية

سيدة عاشت مع ابنها الوحيد في سعادة ورضا حتى جاء الموت وأخذ روح الابن، حزنت السيدة جداً لموت ولدها ولكنها لم تيأس بل ذهبت إلى حكيم القرية طلبت منه أن يخبرها الوصفة الضرورية لاستعادة ابنها إلي الحياة مهما كانت أو صعبت تلك الوصفة.

أخذ الشيخ الحكيم نفساً عميقاً وشرد بذهنه ثم قال: أنت تطلبي وصفة، حسناً، أحضري لي حبة خردل واحدة بشرط أن تكون من بيت لم يعرف الحزن مطلقاً وبكل همة أخذت السيدة تدور على بيوت القرية كلها و تبحث عن هدفها حبة خردل من بيت لم يعرف الحزن مطلقًا طرقت السيدة باباً ففتحت لها امرأة شابة فسألتها السيدة هل عرف هذا البيت حزناً من قبل؟ ابتسمت المرأة في مرارة وأجابت وهل عرف بيتي هذا إلا كل حزن؟ وأخذت تحكي لها أن زوجها توفي منذ سنة وترك لها أربعة من البنات والبنين ولا مصدر لإعالتهم سوى بيع أثاث الدار الذي لم يتبقى منه إلا القليل. تأثرت السيدة جداً وحاولت أن تخفف عنها أحزانها وبنهاية الزيارة صارتا صديقتين ولم ترد أن تدعها تذهب إلا بعد أن وعدتها بزيارة أخرى، فقد فاتت مدة طويلة منذ أن فتحت قلبها لأحد تشتكي لهمومها و قبل الغروب دخلت السيدة بيت آخر ولها نفس المطلب ولكن الإحباط سرعان ما أصابها عندما علمت من سيدة الدار أن زوجها مريض جدًاو ليس عندها طعام كاف لأطفالها منذ فترة وسرعان ما خطر ببالها أن تساعد هذه السيدة فذهبت إلي السوق واشترت بكل ما معها من نقود طعام و بقول ودقيق وزيت ورجعت إلي سيدة الدار وساعدتها في طبخ وجبة سريعة للأولاد واشتركت معها في إطعامها ثم ودعتها على أمل زيارتها في مساء اليوم التالي. وفي الصباح أخذت السيدة تطوف من بيت إلي بيت تبحث عن حبة الخردل وطال بحثها لكنها للأسف لم تجد ذلك البيت الذي لم يعرف الحزن مطلقاً لكي تأخذ من أهله حبة الخردل ولأنها كانت طيبة القلب فقد كانت تحاول مساعدة كل بيت تدخله في مشاكله وأفراحه وبمرور الأيام أصبحت السيدة صديقة لكل بيت في القرية، نسيت تماماً إنها كانت تبحث في الأصل على حبة خردل من بيت لم يعرف الحزن ذابت في مشاكل ومشاعر الآخرين ولم تدرك قط إن حكيم القرية قد منحها أفضل وصفة للقضاء على الحزن حتى ولو لم تجد حبة الخردل التي كانت تبحث عنها فالوصفة السحرية قد أخذتها بالفعل يوم دخلت أول بيت من بيوت القرية.

ورقة عمل

التعرض لانتقاد الوالدين (أنت غبي، أنت أقل ذكاء، أنت ليس لديك موهبة ، وزنك زائد، فلان أفضل منك......)أو الزملاء (انت مختلف، أنت غبي، لديك مشاكل بالجلد، فلان أفضل منك..... يؤثر على تفكيري بنفسي بشكل إيجابي أو سلبي

أذكر مثال عن موقف يجعلك تشعر أنك إيجابي، ومثال يجعلك تشعر أنك سلبي وحاول أن تحدد المشاعر التي تنتابك.

موقف يجعلك تفكر بإيجابية حيال نفسك	**موقف يجعلك تفكر بسلبية حيال نفسك**
المشاعر التي تحسها	**المشاعر التي تحسها**

جلسة كان نسراً

الزمن	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	التدريبات والأنشطة والأساليب	الهدف الاجرائي	رقم الجلسة
10د 20 د 15د	ورقة عمل شاشة عرض قصة قصيرة	تعرض الباحثة لقصة كان نسراً تقوم الباحثة بشرح الطريقة التي يتم بها معالجة المعلومات، ثم تطرح مثالاً يدعم كيف نقوم بدعم انتباهنا نحو الأشياء التي تستثيرنا بالطريقة التي تنسجم مع ما نعتقد به لتصبح صحيحة، وأن هذه العملية عامة لدى جميع البشر. تعرض الباحثة لمثال لفكرة سلبية (هو أنا لا أستطيع المنافسة في مسابقة أسئلة المعلومات المباشرة)، وقاعدتك غير المفيدة هي (يجب أن أجاوب بشكل صحيح وبدون أخطاء وبدون مساعدة الآخرين) ولنفترض أنها تعرضت للكسر وقام أصدقاؤك بدعوتك إلى اختبار مفاجئ . تناقش الباحثة هذا المثال مع الطلاب . ثم توزع الباحثة ورقة عمل على الطلاب وتطلب منهم أن يكتبوا مثال عن معتقد ذاتي سلبي لديهم وكيف يوجهون انتباههم نحو ظروف وأشياء تدعم معتقدهم الذاتي السلبي . مع مراعاة: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ هل للمهمة معنى؟ هل أبلغ أهدافي؟ هل يتعين علي إجراء تغييرات؟	**الأهداف العامة:** أن يراقب الطالب تفكيره عن ذاته **الأهداف الاجرائية:** يذكر الطالب مثالاً عن معتقد أساسي سلبي لديه وكيف يوجه انتباهه نحو ظروف وأشياء تدعم معتقده الذاتي السلبي. **هدف ماوراء معرفي:** أن يكون قادراً على تحديد الأفكار السلبية التب تراوده	الجلسة الخامسة

ورقة عمل

في مواقف الخطر

↓

تنشيط للمعتقدات الذاتية السلبية

↓

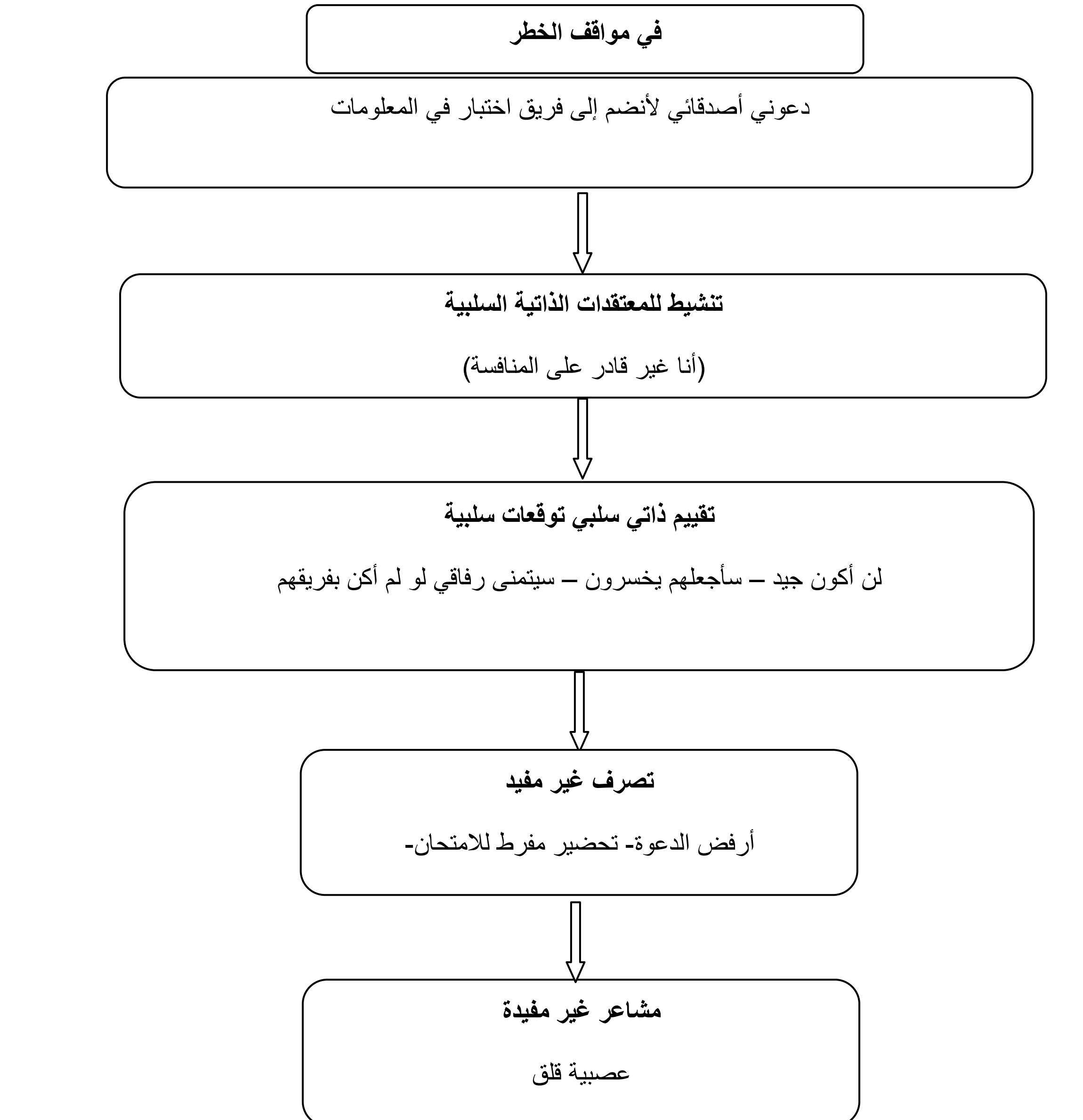
تقييم ذاتي سلبي توقعات سلبية

↓

تصرف غير مفيد

↓

مشاعر غير مفيدة


في مواقف الخطر
دعوني أصدقائي لأنضم إلى فريق اختبار في المعلومات
تنشيط للمعتقدات الذاتية السلبية
(أنا غير قادر على المنافسة)
تقييم ذاتي سلبي توقعات سلبية
لن أكون جيد – سأجعلهم يخسرون – سيتمنى رفاقي لو لم أكن بفريقهم
تصرف غير مفيد
أرفض الدعوة- تحضير مفرط للامتحان-
مشاعر غير مفيدة
عصبية قلق

قد كان ....نسرا !!!!!!!!!!!

يُحكى أن نسراً كان يعيش في إحدى الجبال ويضع عشه على قمة إحدى الأشجار، وكان عش النسر يحتوي على 4 بيضات، ثم حدث أن هز زلزال عنيف الأرض فسقطت بيضة من عش النسر وتدحرجت إلى أن استقرت في قن للدجاج، وظنت الدجاجات بأن عليها أن تحمي وتعتني ببيضة النسر هذه، وتطوعت دجاجة كبيرة في السن للعناية بالبيضة إلى أن تفقس. وفي أحد الأيام فقست البيضة وخرج منها نسر صغير جميل، ولكن هذا النسر بدأ يتربى على أنه دجاجة، وأصبح يعرف أنه ليس إلا دجاجة، وفي أحد الأيام وفيما كان يلعب في ساحة قن الدجاج شاهد مجموعة من النسور تحلق عالياً في السماء، تمنى هذا النسر لو يستطيع التحليق عالياً مثل هؤلاء النسور لكنه قوبل بضحكات الاستهزاء من الدجاج قائلين له: ما أنت سوى دجاجة ولن تستطيع التحليق عالياً مثل النسور، وبعدها توقف النسر عن حلم التحليق عالياً، وآلمه اليأس ولم يلبث أن مات بعد أن عاش حياة طويلة مثل الدجاج.

مفكرة الأفكار

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة السادسة	**الأهداف العامة:** يراقب تفكيره عن ذاته **الأهداف الاجرائية:** يحدد الموقف الذي سيتوقع تعرضه لكسر قاعدته أو افتراضه. يحدد ما سوف يتوقعه في موقف ما. يحدد الأحاسيس التي يشعر بها . يحدد الدليل على توقعاته المتحيزة نحو ذاته يحدد الدليل ضد توقعاته المتحيزة نحو ذاته. يحدد أسوأ ما يمكن أن يحدث في حالة كسر قاعدته أو افتراضه. يحدد أفضل ما يمكن أن يحدث في حال كسر قاعدته أو افتراضه. يحدد الإيجابيات التي تجاهلها في شخصه يحدد الإيجابيات التي تجاهلها في الموقف. يحدد التوقع الأكثر واقعية **الأهداف ماوراء المعرفية:** أ يدرك ذاته بدرجة كبيرة	تعرض الباحثة لقصة تيدي وتناقش معهم القصة وتطلب ذكر رأيهم بها بعدها تناقش مع الطلاب مجموعة توقعات متحيزة وضعوها لأنفسهم على سبيل المثال : عدم مقدرتهم على التفاعل مع الآخرين أو تجنبهم حفلة يقيمها أحد الأصدقاء حتى لا يصطدموا بشخص ما أو خجلهم أمام الغرباء أو عدم قدرتهم على أداء عمل معين بعدها تطلب من الطلاب مراجعة توقع متحيز وضعوه مسبقاً لأنفسهم و توزع عليهم ورقة عمل -مفكرة أفكار- ليعملوا من خلالها معاً فيضع كل منهم توقع متحيز لموضوع يخصه ويعمل مع الباحثة من خلال ورقة العمل المعدة لهذا الغرض.	ورقة عمل قصة قصيرة	45 دقيقة 20

قصة الدكتور تيدي ستودارد

حين وقفت المعلمة أمام الصف الخامس في أول يوم تستأنف فيه الدراسة، وألقت على مسامع التلاميذ جملة لطيفة تجاملهم بها، نظرت لتلاميذها وقالت لهم: إنني أحبكم جميعاً، هكذا كما يفعل جميع المعلمين والمعلمات، ولكنها كانت تستثني في نفسها تلميذاً يجلس في الصف الأمامي، يدعى تيدي ستودارد.

لقد راقبت السيدة تومسون الطفل تيدي خلال العام السابق، ولاحظت أنه لا يلعب مع بقية الأطفال، وأن ملابسه دائماً متسخة، وأنه دائماً يحتاج إلى حمام، بالإضافة إلى أنه يبدو شخصاً غير مبهج، وقد بلغ الأمر أن السيدة تومسون كانت تجد متعة في تصحيح أوراقه بقلم أحمر عريض الخط، وتضع عليها علامات x بخط عريض، وبعد ذلك تكتب عبارة "راسب" في أعلى تلك الأوراق.

وفي المدرسة التي كانت تعمل فيها السيدة تومسون، كان يطلب منها مراجعة السجلات الدراسية السابقة لكل تلميذ، فكانت تضع سجل الدرجات الخاص بتيدي في النهاية. وبينما كانت تراجع ملفه فوجئت بشيء ما**!!**

لقد كتب معلم تيدي في الصف الأول الابتدائي ما يلي: "تيدي طفل ذكي ويتمتع بروح مرحة. إنه يؤدي عمله بعناية واهتمام، وبطريقة منظمة، كما أنه يتمتع بدماثة الأخلاق".

وكتب عنه معلمه في الصف الثاني: "تيدي تلميذ نجيب، ومحبوب لدى زملائه في الصف، ولكنه منزعج وقلق بسبب إصابة والدته بمرض عضال، مما جعل الحياة في المنزل تسودها المعاناة والمشقة والتعب".

أما معلمه في الصف الثالث فقد كتب عنه: "لقد كان لوفاة أمه وقع صعب عليه.. لقد حاول الاجتهاد، وبذل أقصى ما يملك من جهود، ولكن والده لم يكن مهتماً، وإن الحياة في منزله سرعان ما ستؤثر عليه إن لم تتخذ بعض الإجراءات".

بينما كتب عنه معلمه في الصف الرابع: "تيدي تلميذ منطو على نفسه، ولا يبدي الكثير من الرغبة في الدراسة، وليس لديه الكثير من الأصدقاء، وفي بعض الأحيان ينام أثناء الدرس".

وهنا أدركت السيدة تومسون المشكلة، فشعرت بالخجل والاستحياء من نفسها على ما بدر منها، وقد تأزم موقفها إلى الأسوأ عندما أحضر لها تلاميذها هدايا عيد الميلاد ملفوفة في أشرطة جميلة وورق براق، ما عدا تيدي. فقد كانت الهدية التي تقدم بها لها في ذلك اليوم ملفوفة بسماجة وعدم انتظام، في ورق داكن اللون، مأخوذ من كيس من الأكياس التي توضع فيها الأغراض من بقالة، وقد تألمت السيدة تومسون وهي تفتح هدية تيدي، وانفجر بعض التلاميذ بالضحك عندما وجدت فيها عقداً مؤلفاً من ماسات مزيفة ناقصة الأحجار، وقارورة عطر ليس فيها إلا الربع فقط.. ولكن سرعان ما كف أولئك التلاميذ عن الضحك عندما عبَّرت السيدة تومسون عن إعجابها الشديد بجمال ذلك العقد ثم لبسته على عنقها ووضعت قطرات من العطر على معصمها. ولم يذهب تيدي بعد الدراسة إلى منزله في ذلك اليوم. بل انتظر قليلاً من الوقت ليقابل السيدة تومسون ويقول لها: إن رائحتك اليوم مثل رائحة والدتي**! !**

وعندما غادر التلاميذ المدرسة، انفجرت السيدة تومسون في البكاء لمدة ساعة على الأقل، لأن تيدي أحضر لها زجاجة العطر التي كانت والدته تستعملها، ووجد في معلمته رائحة أمه الراحلة**!**، ومنذ ذلك اليوم توقفت عن تدريس القراءة، والكتابة، والحساب، وبدأت بتدريس الأطفال المواد كافة "معلمة فصل"، وقد أولت السيدة تومسون اهتماماً خاصاً لتيدي، وحينما بدأت التركيز عليه بدأ عقله يستعيد نشاطه، وكلما شجعته كانت استجابته أسرع، وبنهاية السنة الدراسية، أصبح تيدي من أكثر التلاميذ تميزاً في الفصل، وأبرزهم ذكاء، وأصبح أحد التلاميذ المدللين عندها.

وبعد مضي عام وجدت السيدة تومسون مذكرة عند بابها للتلميذ تيدي، يقول لها فيها: "إنها أفضل معلمة قابلها في حياته".

مضت ست سنوات دون أن تتلقى أي مذكرة أخرى منه. ثم بعد ذلك كتب لها أنه أكمل المرحلة الثانوية، وأحرز المرتبة الثالثة في فصله، وأنها حتى الآن مازالت تحتل مكانة أفضل معلمة قابلها طيلة حياته.

وبعد انقضاء أربع سنوات على ذلك، تلقت خطاباً آخر منه يقول لها فيه: "إن الأشياء أصبحت صعبة، وإنه مقيم في الكلية لا يبرحها، وإنه سوف يتخرج قريباً من الجامعة بدرجة الشرف الأولى، وأكد لها كذلك في هذه الرسالة أنها أفضل وأحب معلمة عنده حتى الآن".

وبعد أربع سنوات أخرى، تلقت خطاباً آخر منه، وفي هذه المرة أوضح لها أنه بعد أن حصل على درجة البكالوريوس، قرر أن يتقدم قليلاً في الدراسة، وأكد لها مرة أخرى أنها أفضل وأحب معلمة قابلته طوال حياته، ولكن هذه المرة كان اسمه طويلاً بعض الشيء، دكتور ثيودور إف. ستودارد**!!**

لم تتوقف القصة عند هذا الحد، لقد جاءها خطاب آخر منه في ذلك الربيع، يقول فيه: "إنه قابل فتاة، وأنه سوف يتزوجها، وكما سبق أن أخبرها بأن والده قد توفي قبل عامين، وطلب منها أن تأتي لتجلس مكان والدته في حفل زواجه، وقد وافقت السيدة تومسون على ذلك"، والعجيب في الأمر أنها كانت ترتدي العقد نفسه الذي أهداه لها في عيد الميلاد منذ سنوات طويلة مضت، والذي كانت إحدى أحجاره ناقصة، والأكثر من ذلك أنه تأكد من تعطّرها بالعطر نفسه الذي ذَكّرهُ بأمه في آخر عيد ميلاد**!!**

واحتضن كل منهما الآخر، وهمس (دكتور ستودارد) في أذن السيدة تومسون قائلاً لها، أشكرك على ثقتك فيّ، وأشكرك أجزل الشكر على أن جعلتيني أشعر بأنني مهم، وأنني يمكن أن أكون مبرزاً ومتميزاً.فردت عليه السيدة تومسون والدموع تملأ عينيها: أنت مخطئ، لقد كنت أنت من علمني كيف أكون معلمة مبرزة ومتميزة، لم أكن أعرف كيف أعلِّم، حتى قابلتك.

(تيديستودارد هو الطبيب الشهير الذي لديه جناح باسم مركز "ستودارد" لعلاج السرطان في مستشفى ميثودست في ديس مونتيس ولاية أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعد من أفضل مراكز العلاج ليس في الولاية نفسها وإنما على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية).

مفكرة الأفكار

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة السابعة	**الأهداف العامة:** أن يراقب الطالب معرفته عن ذاته **الأهداف الإجرائية:** يعمل من خلال مفكرة الأفكار للتوقعات المتحيزة يحدد تعريفاً للتوقع المتحيز **أهداف ماوراء معرفية:** أن يكون قادراً على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هدفه أن يستطيع وصف مشكلة تعترضه بدقة	الجلسة الحالية هي محاولة لتركيز ما تم تطويره في الجلسة السابقة والتدرب عليه. تبدأ الباحثة بتذكير سريع للطلاب بالجلسة السابقة. ثم تطلب منهم ذكر مثال عن توقعات متحيزة قاموا بها إثر تعرض قاعدة من قواعدهم أو افتراضاتهم لخطر أن تنكسر. مثلاً : أن يطلب منه المدرس الحديث أمام الصف بأكمله. والطالب لديه توقع متحيز أنه فاشل في الكلام أمامهم. تطلب الباحثة من الطلاب أن يدونوا التوقع المتحيز الخاص بهم في مفكرة أفكارهم، ويقوموا بتعريف لتوقعاتهم المتحيزة، ثم يعملوا على تحديها، لينتقلوا إلى توقع أكثر واقعية. وبعد انتهائهم تطلب من أحدهم أن يشركهم مفكرة الأفكار الخاصة به. مع مراعاة ما يتم عرضه على شاشة العرض: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ هل للمهمة معنى؟ هل أبلغ أهدافي؟ هل يتعين علي إجراء تغييرات؟ وتناقشها علناً برغبته. وكواجب منزلي تطلب من الطلاب أن يسجلوا ما يخطر ببالهم من توقعات متحيزة لمدة أسبوع ويعملوا عليها من خلال مفكرة الأفكار ليصلوا إلى توقعات أكثر واقعية ، من ثم تطلع الباحثة عليها في جلسة قادمة وتناقشهم بها. وفي نهاية الجلسة تسألهم الباحثة أن يدونوا ما تعلموه في هذه الجلسة ومشاعرهم التي أحسوها.	ورقة عمل شاشة عرض	45 دقيقة

أي الذئبين تختار

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثامنة	**الأهداف العامة :** أن يراقب الطالب معرفته عن ذاته **الأهداف الاجرائية:** يحدد الذي حدث فعلياً (الذي حدث بعد أن تعرض لموقف تكسر فيه قواعده أو افتراضاته) يحدد ما تعلمه من التجربة	تعرض الباحثة قصة أي الذئبين تختار الجلسة هذه تابعة للجلسة السابقة حيث كان هناك واجب على الطلاب أن يسجلوا مجموعة من توقعاتهم المتحيزة. تبدأ الباحثة الجلسة بسؤال تضعه على شاشة العرض : كان لديكم توقعات متحيزة قمتم بالعمل عليها لتحديها، والآن دعونا نرجع إلى هذه التوقعات وقولوا لي : ما الذي حدث بالفعل؟ هل تحققت هذه التوقعات المتحيزة أم لم تتحقق..؟ ما الذي تعلمته من التجربة؟ توزع بعدها الباحثة ورقة عمل على كل طالب ليعملوا من خلالها وتطلب منهم تدوين إجاباتهم عليها	ورقة عمل شاشة العرض قصة قصيرة	45 دقيقة

ورقة عمل

التوقع المتحيز الذي وضعته لنفسك	ما الذي حدث بالفعل؟ تحقق توقعك أم حصل شيء آخر أم لم يتحقق؟

قصة أي الذئبين تختار

في زمن من الأزمان كان هناك رجل هندي عجوز وكان هذا الرجل العجوز حكيماً .. في مساء أحد الأيام اجتمع بحفيده يحدثه عن الحياة .. ويخبره عن أن هناك صراع داخل كل إنسان على هذه الأرض .. صراع في ذات النفس البشرية.

قال لحفيده: أي بني، في داخل كل منا نحن البشر معركة وصراع مستمر بين ذئبين.

الأول يتصف بالشر .. يحرض الإنسان على الغضب والحسد والغيرة والحقد وجلد الذات وقمعها والطمع والغطرسة والتكبر والأنانية والاستياء والنقص والدونية والكذب والتفاخر والترفع.

أما الذئب الآخر فهو محب للخير يدعو إلى الفرح والسعادة والحب والسلام والأمل والصفاء والسكون والتواضع والطيبة وعمل الخير والتعاطف مع الآخرين والكرم والبذل والعطاء والإيمان والتمسك بالحق والإخلاص واحترام الذات والآخرين والثقة بالنفس والرقي بها.

ففكر الحفيد لبرهة ثم سأل جده الحكيم: وأي الذئبين يتغلب على الآخر؟!

فأجاب الحكيم : الغلبة دائماً للذئب الذي تطعمه وتغذيه في ذاتك.

جلسة الصفات الإيجابية

رقم الجلسة	الهدف الاجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة التاسعة	**الأهداف العامة:** أن تنمي مهارة المعرفة عن تقييم الذات لدى الطالب. **هدف ماوراء معرفي:** أن يستطيع تحديد بعض الصفات الإيجابية التي يراها بنفسه	تطلب الباحثة من الطلاب أن يدونوا بسرعة كبيرة بعض الصفات الإيجابية التي يروها في أنفسهم. وبعد قيامهم بهذا تسألهم أن يفكروا بمجموعة من الأسئلة التي ستقوم بعرضها عليهم على شاشة العرض. هذا في سبيل التدرب على مراقبة تفكيرهم لذواتهم وتقييمها. تسألهم أسئلة من قبيل: هل كان صعباً دفع انتباهك نحو الأمور الإيجابية التي تفعلها (صفاتك الإيجابية، التعليقات الإيجابية من الآخرين، منجزاتك الإيجابية ....؟ (هل وجدت صعوبة في إيجاد أمور إيجابية) هل تستطيع دفع انتباهك نحو الأمور الإيجابية كما كنت تدفعها نحو الأمور السلبية التي كانت تؤكد وجهة نظرك عن نفسك؟ ماذا كان تفكيرك لحظة طلبي إليكم كتابة بعض صفاتكم الإيجابية التي ترونها في أنفسكم. هل فكرتم مثلاً: أنا! صفات إيجابية! لا شيء ذو قيمة لأدونه. ماذا بإمكاني أن أكتب. إذا لم يستطع أحد الطلاب القيام بهذا التمرين تنصحهم الباحثة بالعودة إلى مفكرة تقييماتهم الذاتية السلبية لتساعدهم في إطلاق صفاتهم الإيجابية. ثم في نهاية الجلسة تطلب منهم تدوين استفادتهم من هذه الجلسة.	ورقة عمل شاشة عرض	45 دقيقة

جلسة أي نوع من الأسماك أنت؟

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة العاشرة	**الأهداف العامة:** أن يكتسب الطالب مهارة المعرفة عن تقييم الذات. **الأهداف الإجرائية:** يحدد عدداً من الأدوار التي يقوم بها. يحدد شعوره أثناء تأديته لأحد أدواره. يحدد سلوكه أثناء تأديته لأحد أدواره. يحدد تفكيره أثناء تأديته لأحد أدواره.	تعرض الباحثة لقصة أي نوع من الأسماك أنت وتناقشهم بها (ما رأيك بالقصة؟ هل يمكنك وضع عنوان آخر لها؟ أي نوع من الأسماك أنت؟) **ثم تعرض نشاط: أي نوع من الأشخاص أنا.** تطلب الباحثة من الطلاب تحليل ومراقبة كيفية سلوكهم وشعورهم وتفكيرهم الشائع أثناء تأديتهم لأدوارهم في حياتهم اليومية . من ذلك: دوره كطالب، دوره كعضو في مجموعة، دوره كصديق، دوره كابن، دوره كحفيد..... وتعرض عليه مثال عن دور الأم وما يتضمن هذا الدور من سلوك ومشاعر وأفكار. وسيتم العمل بعدها على دور من أدواره، من خلال ورقة عمل ستوزعها عليهم الباحثة. تسألهم الباحثة عن مدى فائدتهم من الجلسة قبل نهايتها وتطلب منهم تدوينها على ورقة العمل التي بين أيديهم.	ورقة عمل شاشة عرض قصة قصيرة	45 دقيقة 20 دقيقة

أي نوع من الأسماك أنت

جلس صياد شيخ على شاطئ البحيرة والتف حوله أحفاده، كانت الشمس تميل إلى الغروب، والرجال يصلحون شباكهم بعد عناء يوم كامل نظر أحد الأحفاد إلى سلاسل السمك، وقال: ما أكثر أنواع السمك في العالم يا جدي!!

تنفس الجد الصعداء وقال: أجل ما أكثرها، إنها متنوعة مثل البشر!!

تعجب الأحفاد من ذلك الكلام فشرح لهم وقال:

مثل حياة الإنسان كمثل بحر يحوي أنواعاً كثيرة من السمك، سمك يعيش في القاع يتمتع بالماء الهادئ والغذاء الوفير، لكن الظلمة التي تغلفه أفقدته لونه ووفرة الطعام سلبته حيويته، فضمرت زعانفه وترهل بدنه!!

وسمك يعيش في الماء الجاري ويسبح مع التيار، إنه رشيق وألوانه زاهية، ولما كان يساير التيار، تراه يمضي سحابة يومه يجري وراء الطعام، يحاول اللحاق به والتقاطه، فحياته ليست إلا سعياً وراء لقمة العيش، إن غالبية الأسماك تعيش على هذا النحو!!

وسمك يعاكس التيار، مثل سمك السلمون إنه قوي البنية شديد البأس، يفغر فاهه هنيهة فيأتيه تيار الماء بكل ما يلزمه من طعام، ثم يمضي سحابة يومه في عمل أشياء كثيرة غير السعي وراء لقمة العيش، لذلك تراه يهوى تذليل الصعاب ومواجهة الأخطار!!

وسمك اكتشف عالماً يختلف عن عالمه المائي مثل الحوت، عالم تهب فيه الرياح وتملؤه الروح، فيفقد الجسد ثقله وتسمو النفس، إنه يتردد إلى ذلك العالم من حين إلى آخر ليتنفس منه، ثم يعود إلى مياهه متجدداً تسري في جسده حيوية ونشاط !!

وسمك لم يكتف بالتنفس من العالم الآخر، بل أراد أن يغوص فيه مثلما يفعل الدلفين، إنه يريد أن يتحرر كلياً من المياه وصعوبات العيش فيها وملذاتها، فتراه دائم الارتفاع نحو الأعلى, حيث الشمس والهواء الطلق، يقفز ويحلق, يتمتع ويتأمل، ولا يعود إلى عالمه إلا ليلبي حاجة جسده!!

تلك هي مختلف طرق عيش الأسماك، تلك هي مختلف طرق عيش الإنسان فيا عزيزي، أي نوع من الأسماك أنت؟؟

ورقة عمل

دورك كـ - - - - -			دورك كـ - - - - -			دورك كـ - - - - -		
سلوك	تفكير	شعور	سلوك	تفكير	شعور	سلوك	تفكير	شعور

جلسة سجل الصفات الإيجابية

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الحادية عشرة	**الأهداف العامة:** أن يكتسب الطالب مهارة المراقبة أن يكتسب الطالب مهارة التقييم **الأهداف الإجرائية:** يحدد ما يعجبه في نفسه. يحدد بعض الخصائص الإيجابية التي يمتلكها بالفعل. يحدد بعض إنجازاته. يذكر الطالب بعض التحديات التي تغلب عليها. يذكر بعض المهارات أو المواهب التي يمتلكها. يحدد ما يعجب الآخرين في شخصيته. يحدد بعض الصفات التي تعجبه في الآخرين ويمتلكها هو بالفعل. يذكر بعض الصفات السيئة التي لا يمتلكها.	تعرض الباحثة لفيديو الحياة كأس الشاي توزع الباحثة على الطلاب ورقة عمل باسم سجل الصفات الإيجابية. وتطلب الباحثة من الطلاب أن يكتبوا قائمة بصفاتهم الإيجابية، وأن يضمنوا كل شيء مهما كانت بسيطاً، صغيراً، تافهاً، معتدلاً، غير هاماً..... و أن يسألوا أنفسهم أسئلة من قبيل : ماذا يعجبك فيما أنت عليه؟ ما بعض الخصائص الإيجابية التي أملكها بالفعل؟ ما بعض إنجازاتي؟ ما بعض التحديات التي تغلبت عليها؟ ما بعض المهارات أو المواهب التي أمتلكها؟ ما الذي يقوله الآخرون أنه يعجبهم في شخصيتي؟ ما بعض الخصائص التي تعجبني في الآخرين وأمتلكها أيضاً؟ ما الصفات السيئة التي لا أمتلكها؟ وتعرض الباحثة على الطلاب مجموعة من الصفات على شاشة العرض لمساعدتهم في الانتباه إلى أقل الصفات التي قد تكون فيهم ويغفلونها من دون قصد. مثلاً(طباخ جيد، مراعي لشعور الآخرين، مستمع جيد، مهتم، مرح، مساعد، مفيد، موثوق، محب للحيوان، مساعد في البيت، مسافر جيد، مهتم بالصحة، صديق جيد، محب، ذكي جداً، قارئ نهم، صاحب ضمير سياسي، خيري، شخص محبب للتنزه، نشيط، مبدع ، محب للفن، قوي، لطيف، منطقي، المنظم، المحدد لأهدافه، المقدر، الممدوح من الآخرين، المثقف، فخور بالمسكن.......). توصي الباحثة الطلاب بوضع كتيب خاص لصفاتهم الإيجابية، مع **مراعاة العديد من النقاط:** تخصيص وقت معين للقيام بهذه المهمة(تسجيل الصفات الإيجابية). عدم القيام بهذه المهمة بسرعة. عدم القيام بهذه المهمة وهو يفعل أموراً أخرى. إعطاء الوقت اللازم والانتباه الكافي الذي تستحقه هذه المهمة. تدوينهم في ورقة عمل خاصة أو كتيب خاص أو في سجل اليوميات الخاصة.	ورقة عمل	45 دقيقة 30دقيقة

		بحيث تستطيع أن تعرف أين تجد هذه الورقة بالضبط ولا تضيعها. راعي كتابة كل ما يخطر على بالك من صفاتك الإيجابية دون حدود أو قيود. استنفذ كل طرقك في تذكر صفاتك الإيجابية. إذا تعبت خذ استراحة. عد إلى هذه القائمة بعد بضعة أيام حتى يصبح لديك قائمة بصفاتك الإيجابية. احصل على مساعدة من شخص تثق فيه أو اهلك إذا شعرت براحة للقيام بذلك(ربما تكتشف أشياء جميلة إذا حصلت على مساعدتهم). تذكر أنك تميل لتذكر تفاصيل الأشياء السلبية عن نفسك، لذلك عليك أن تفعل ذات الشيء مع الإيجابيات (إنه العدل لا أكثر). تذكر أنه ليس من الواجب عليك أن تفعل الأمور بشكل تام 100% هذا مستحيل خلال وقت قصير. كن واقعياً حول ما تكتبه. لا تفعل هذا التمرين لمجرد أداء المهمة، ومن ثم تضعهم في مؤخرة دولابك ولن تراهم مجدداً. من المهم أن تعيد قراءة الأشياء التي كتبتها في يومياتك، اقرأهم مرة بعد أخرى بعناية وحرص. وبهذا تطلب منهم أن يكملوا في كتابة سجل صفاتهم الإيجابية في المنزل وليحضروها معهم الجلسة التالية.		

مجلة الإيجابيات

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثانية عشرة	**الأهداف العامة:** أن يكتسب الطالب المعرفة عن تقييم ومراقبة الذات **الأهداف الإجرائية:** يسجل أمثلة لصفاته الإيجابية التي سبق ودونها في سجل صفات الإيجابية.	تطلب الباحثة من الطلاب أن يخرجوا سجل صفاتهم الإيجابية التي تمت مناقشتها في الجلسة السابقة وطلب منهم الاستمرار بالعمل بها. توزع عليهم ورقة عمل بعنوان مجلة الإيجابيات، وتطلب منهم أن يذكروا أمثلة لكل صفة إيجابية وضعوها. تذكر الباحثة الطلاب أن هذا قد يستغرق بعض الوقت ولكن قيمته تستحق الجهد، حيث أن تذكر الحوادث المعينة التي تصور صفاتك الإيجابية سيسمح لقائمتك أن يكون لها تأثير على نظرتك لنفسك أو يجعلها حقيقية. وتطلب من الطلاب أن يستمر العمل بمجلة الإيجابيات في المنزل ليتم الاطلاع عليها في الجلسة التالية .	ورقة عمل	45 دقيقة

ورقة عمل مجلة الإيجابيات

سبق ودونت صفات إيجابية سجل صفاتك الإيجابية . حاول الآن تذكر أمثلة معينة تصور هذه الصفة وتدعمها.

حاول وضع قائمة بالعديد من الأمثلة قدر ما تستطيع.

الأمثلة المعينة التي تصور هذه الصفة	الصفة الإيجابية

جلسة مجلة الإيجابيات

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثالثة عشر	أن يكتسب الطالب مهارتي المراقبة تقييم الذات	تراجع الباحثة مع الطلاب الأمثلة التي وضعوها لأنفسهم بناء على الجلسة السابقة، وتطلب منهم أن يثابروا كل يوم على هذا المنوال وسيتم مناقشتها مرة أخرى بعد ثلاث جلسات. ثم تلتفت وتقول لهم الآن علينا بالحاضر، وهذه ورقة عمل بالإيجابيات الحالية.(ورقة تتضمن جدولاً يضم عموداً لليوم والتاريخ وعموداً ماذا تفعل خلال اليوم وعموداً عن الصفات الإيجابية الظاهرة) لاحظ ثلاث إيجابيات في داخلك. اكتب اليوم والتاريخ، ماذا فعلت خلال اليوم، وما هي الصفات الإيجابية التي تظهرها أعمالك هذه. مثلاً: إذا كنت تستغرق وقتاً في العمل على ميزانيتك معناه أنت شخص منظم. أنظر إلي السماء الصافية معناه أنت تقدر الجمال..... وهكذا والآن هيا لنبدأ ومن يحب أن نناقشها علناً هيا. وبعد الانتهاء تطلب منهم الباحثة أن يستمروا بهذا العمل لمدة أسبوع وسيتم مناقشتها في جلسة من الجلسات التالية . تسأل الباحثة الطلاب عن الذي استفادوه من جلسة اليوم وما تم عرضه ومناقشته.	ورقة عمل	45 دقيقة

ورقة عمل مجلة الإيجابيات الحالية

لاحظ 3 صفات إيجابية في داخلك لمدة أسبوع.

اكتب اليوم والتاريخ.

ماذا فعلت خلال اليوم، وماهي الصفات الإيجابية التي تظهرها أعمالك.

اليوم/ التاريخ	ماذا تفعل خلال اليوم	الصفات الإيجابية الظاهرة

جلسة الصفات التي أرغب أن تتوافر في صديقي

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الرابعة عشر	**الهدف العام:** تقييم الذات عن طريق الآخرين لزيادة الوعي الذاتي. **الأهداف الإجرائية:** يقيم كل شخص من أصدقائه في عينة البحث. يحصل على تقييم من كل فرد من أفراد عينة البحث. يحدد قائمة بمجموعة الصفات التي يود أن تكون موجودة في صديقه.	يقول ابراهيم الفقي: إن رأيك السلبي فيّ ليس إلا وجهة نظرك وما رأيته أنت.. ولا يشترط أن يعبر عن الحقيقة، فالحقيقة هي أنه ما من إنسان عاجز عن النجاح، وما من إنسان سلبي، فالإنسان مخلوق به مقومات النجاح... تخصص المعلمة صندوقاً تضعه على الطاولة ثم تعمل على توزيع مغلفات على كل طالب مكتوب داخل كل مغلف أسماء عينة الدراسة (زملائه في المجموعة). وتطلب من كل طالب وضع تقييم (تغذية راجعة) خاص لكل طالب خلال التدريب. التغذية الراجعة يمكن أن تكون عبارة عن نقاط قوة، نقاط ضعف، مزايا، صفات سلبية، آراء خاصة........ يمكن لصاحب التغذية الراجعة ألا يضع اسمه على الورقة الخاصة بالتغذية الراجعة التي يكتبها عن زميله لمنع أي نوع من الاحتكاكات. بعد الانتهاء تقوم الباحثة بتوزيع المغلفات على أصحابها، وتطلب منهم النظر بداخلها لحصد بعض آراء الآخرين. قبل نهاية الجلسة تسألهم الباحثة: ماذا استفدتم من هذا التمرين؟ ضعوا تعليقاً على تجربة الحصول على تغذية راجعة من الآخرين. ثم توزع الباحثة على الطلاب ورقة عمل لتدوين الصفات التي يرغب أن تكون في صديقه. وبعد كتابتها تجمع الباحثة الأوراق ثم توزعها على الطلاب ولكن كل طالب يأخذ ورقة لزميله وبعد الانتهاء تضع قائمة بالصفات المشتركة التي رغب كل من الطلاب أن تكون بصديقه. وتسألهم عن رأيهم بهذا التمرين؟ ما الذي استفدتموه من رؤية الصفات التي يرغب بها صديقكم أن تكون متوافرة في صديقه؟ هل هناك تقاطع بين الصفات التي ترغب أن تكون بصديقك والصفات التي يرغب بها صديقك؟ دون الإجابة على ورقة العمل التي بين يديك.	مغلفات خاصة ورقة عمل	45 دقيقة راحة 30 دقيقة

ورقة عمل

يرجى وضع تغذية راجعة لكل فرد من أفراد المجموعة، (التغذية الراجعة يمكن أن تكون عبارة عن نقاط قوة، نقاط ضعف، مزايا، صفات سلبية، آراء خاصة........

الاسم	التغذية الراجعة

ورقة عمل - الصفات التي أرغب أن تتوافر في صديقي-

ارسم تصوراً لصديقك أو صديقتك.

ضع قائمة بالصفات التي ترغب أن تكون متوافرة في صديقك.

جلسة بعض نقاط القوة وبعض نقاط الضعف

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الخامسة عشر	**الأهداف العامة:** أن يكتسب الطالب مهارة تقييم الذات أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **الأهداف الإجرائية:** يحدد بعض نقاط القوة لديه. يحدد بعض نقاط الضعف لديه. يعمل على تعديل واحدة من نقاط ضعفه من خلال خطة تحقيق الهدف.	توزع الباحثة ورقة عمل على الطلاب ليذكروا بعض نقاط القوة وبعض نقاط الضعف لديهم. تعطي الباحثة للطلاب بعض الوقت (5- 10) دقائق للتفكير في الموضوع وهم في حالة هدوء ومن ثم تطلب منهم أن يدونوا الأفكار التي تراودت إلى أذهانهم على ورقة عمل ستوزعها على كل منهم. بعد الانتهاء منها تسأل الباحثة الطلاب أن يختاروا واحدة من نقاط الضعف وليعملوا على تعديلها عن طريق خطة تحقيق الهدف التي ستشرحها لهم وتعمل عليها معهم وعند الانتهاء من هذا التمرين تسألهم عما استفادوه من هذه الجلسة وتطلب منهم أن يدونوها على ورقة العمل التي بين أيديهم.	ورقة عمل	45 دقيقة 40 دقيقة

ورقة عمل

خطة تحقيق الهدف

الهدف	الفترة الزمنية المتاحة	الخطوات التي سأتبعها	الموارد المطلوبة	أمور وأشخاص يمكنهم مساعدتي	معيقات محتملة	خطوات التغلب على المعيقات المحتملة

خطة تحقيق الهدف

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة السادسة عشر	**الأهداف العامة:** أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **الأهداف الإجرائية:** يحدد هدفاً شخصياً خلال الحصة الجلسة الحالية. يحدد الفترة الزمنية المتاحة لتحقيقه هدفه. يحدد الخطوات التي سيتبعها ليحقق هدفه. يحدد الموارد المتاحة لتحقيق هدفه. يحدد أموراً أو أشخاصاً بإمكانهم مساعدته في تحقيق هدفه. يحدد معيقات محتملة تحول دون بلوغه. يحدد خطوات التغلب على المعيقات المحتملة.	تطرح المعلمة هذا المثل (إذا كنت لا تعرف إلى أين أنت ذاهب فعلى الأغلب ستجد نفسك في مكان آخر). تطرح الباحثة قصة (سيارة الأجرة) وتناقشهم بهذه القصة من ثم تعرض لتمرين الهام والعاجل. حيث على الطلاب أن يحددوا أهدافهم في هذه الجلسة وفقاً لهذه الاستراتيجية. ليتم تطبيقه على مختلف مناحي حياتهم. كما يساعدهم في إدارة وقتهم. وتسألهم عن هدف يرغبون بتحقيقه وليدونوه في ورقة عمل ستوزعها عليهم، وتحتها جدول ستتم مناقشة كيفية العمل على تحقيق الهدف من خلاله. توجه المعلمة الطلاب إلى استخدام خطة تحقيق الهدف. وأن يركزوا تفكيرهم على هدف شخصي واحد ومن ثم تعبئة النموذج. تتم تعبئة النموذج من خلال العمل سوياً. وبعدها تتم مناقشة مثال علناً أمامهم ثم تطلب منهم الباحثة أن يتمعنوا في نماذجهم قليلاً ليتم مناقشة إحداها علناً. وفي نهاية الجلسة تسألهم الباحثة عن مدى استفادتهم من هذه الجلسة.	ورقة عمل قصة قصيرة مثل	45 دقيقة

قصة سيارة الأجرة

نزل أحدهم من بيته ووقف أمام الباب وهو في كامل أناقته وحسن هندامهأخذ يشير بيده إلى سيارة أجرة وبالفعل لم تمر بضع ثواني حتى توقفت أمامه سيارة أجرةفتح الباب وركب السيارة فنظر إليه السائق في أدب واحترام وسأله إلي أين تريد الذهاب يا سيدي؟

صمت صاحبنا برهة غير قصيرة والسائق ينتظر رده وعندما طال انتظارهسأل الراكب مرة أخرى وقال له: عفواً أين تريد أن نتوجه يا سيدي؟

رفع الراكب رأسه وتنحنح وكأنه يبحث عن صوته ولمع في عينيه حيرة محبطة ملأت المكان وقال .... لا أدري

لم يصدق السائق نفسه وقال ماذا؟ لا تدري إلى أين تذهب؟ جاء الرد خجولاً مهزوزاً نعم

سؤالي لك ماذا سوف تفعل لو كنت أنت هذا السائق؟

هل سوف تطرد الراكب؟

أم هل تشك في قواه العقلية؟

أو ماذا أنت فاعل؟

جلسة الاحتياجات والكماليات

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة السابعة عشر	الهدف العام أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **هدف ماوراء معرفي:** أن يكون قادراً على وضع خطة للتمييز بين احتياجاته وكمالياته	تعرض الباحثة لورقة عمل عن الاحتياجات والكماليات تناقشها معهم من خلال أمثلة احتياجات وليس كماليات كالهواء احتياجات وكماليات كالهاتف كماليات لا احتياجات مثل الإكسسوارات لا كماليات ولا احتياجات مثل قصة شعر غريبة وتطلب الباحثة من الطلاب وضع أمثلة أخرى عنها	ورقة عمل	30 دقيقة

ورقة عمل

احتياجات لا كماليات	احتياجات وكماليات
كماليات لا احتياجات	لا كماليات ولا احتياجات

تمرين الحياة

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثامنة عشر	**الأهداف العامة:** أن تنمي مهارة التخطيط لدى الطلاب **الأهداف الإجرائية:** أن يحدد الطالب بعض الأحداث الإيجابية التي تخللت حياته حتى الآن. أن يحدد الطالب بعض الأحداث السلبية التي تخللت حياته حتى الآن. أن يحدد الطالب أحداثاً إيجابية يمر بها الآن. أن يحدد الطالب بعض الأهداف والتطلعات المستقبلية. أن يحدد الطالب هدفاً يعمل عليه من خلال خطة تحقيق الهدف.	يقول أوليفر هولمز: يذهب معظم الناس إلى قبورهم وما زالت موسيقاهم داخلهم. يقول الاسكندر المقدوني : لا يوجد مستحيل أمام من يحاول. وتعرض الباحثة قصة أبطئ لتكون الأسرع وتناقش الطلاب بها. تراجع الباحثة مع الطلاب مجلة إيجابياتهم الحالية التي سبق ووزعتها عليهم. ثم تعرض عليهم ورقة عمل بعنوان تمرين الحياة وتشرح عليهم طريقة رسم خط الحياة مع ذكر مثال عليه: خط أفقي يبدأ ببداية الحياة وينتهي بنهاية الحياة، وبينهما الأحداث الإيجابية والوقت الحاضر والأهداف المستقبلية ومن الأسفل توجد الأحداث السلبية. تطلب الباحثة من الطلاب تحديد أهم الأحداث (مراحل وإنجازات) التي مرت بهم والتي تحققت وذلك على الجزء العلوي من خط الحياة (صفوف دراسية، أحداث مهمة، إنجازات، دورات، تعلم شيء ما (رياضة، شطرنج، لعبة)... أي شيء حققوه أو أنجزوه. ابتداءً من مراحل الطفولة حتى وقتهم الحالي. وتطلب منهم تسجيل بعض الأحداث السلبية التي مرت بهم. وأن يتصوروا الأمور التي يرغبون بالقيام بها خلال الأعوام القادمة (بعد سنة، بعد سنتين، بعد ثلاث سنوات، بعد أربع سنوات، بعد خمس سنوات، عشرون سنة) . بعد الانتهاء منه تناقشه معهم الباحثة وتقترح عليهم أهدافاً ترى مناسبتها لتحفيزهم ثم تطلب من الطلاب اختيار هدف من الأهداف والعمل عليه من خلال خطة تحقيق الهدف التي سبقت مناقشتها في الجلسة السابقة. ثم تسألهم الباحثة عن مدى إفادتهم من هذه الجلسة وتؤكد على ضرورة توجيه تفكيرهم نحو التخطيط قبل أي عمل فهذا يوفر جهداً وطاقة وإدارة للوقت . تقترح الباحثة مكافأة كل إنجاز.	مثل ورقة عمل قصة قصيرة	45 دقيقة 20 دقيقة

أبطئ لتكون الأسرع

الرسام الصيني "شويونج" -أحد أشهر رسامي القرن السابع عشر- يحكي قصة أثّرت كثيراً في تغيير سلوكه تجاه الوقت وحقيقة إدراكه؛ وذلك أنه قرر ذات يوم زيارة مدينة تقع في الجانب الآخر من النهر؛ فركب السفينة وسأل رُبّانها عن إمكانية دخوله المدينة قبل أن تغلق أبوابها؛ حيثُ الليل يقترب ومنتصف الليل - موعد إغلاق الأبواب- قد يُداهمه.

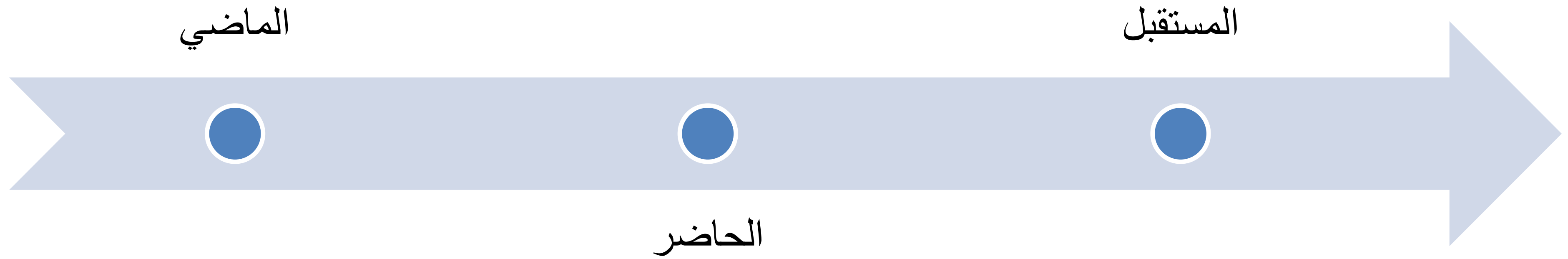
فنظر الربان إلى كومة الأوراق والكتب المربوطة بشكل متراخ، وقال له: نعم ستصل قبل منتصف الليل، إذا لم تمشِ بسرعة مفرطة!

وعندما وصلت السفينة إلى الشاطئ، كان الليل قد زحف على المكان، فخشي "شو ينج" أن تُغلق المدينة أبوابها، ومن سقوطه فريسة لقُطّاع الطرق والمحتالين؛ فراح يمشي بسرعة أقرب للركض.. وفجأة انقطع الخيط الذي يحيط بالأوراق والكتب، فتبعثرت على الأرض، فأخذ يجمعها مسرعاً؛ لكنه في النهاية تأخّر، وعندما وصل إلى أبواب المدينة كانت قد أغلقت منذ زمن.

ومن يومها علم "شويونج" أن الاستعجال ليس دائماً في صالح الوقت، وأن العجلة أحد أهم الأشياء التي تخلق مشاكل وكبوات.

ورقة عمل تمرين الحياة

سجل على ورقة العمل التي بين يديك بعض الأحداث الإيجابية(اجتيازك لصفوف دراسية، أحداث مهمة، إنجازات، خضوعك لدورات، تعلم شيء ما كالشطرنج، الرياضة، لعبة) وبعض الأحداث السلبية التي مررت بها، واذكر أمثلة لأشياء تود إنجازها بالمستقبل....



أهداف لخمس أعوام قادمة

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة التاسعة عشر	**الأهداف العامة:** أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **الأهداف الإجرائية:** أن يكتب الطالب بعض أهدافه على الصعيد الشخصي خلال الأعوام الخمسة التالية. أن يكتب الطالب بعض أهدافه على الصعيد المهني خلال الأعوام الخمسة التالية. أن يعمل الطالب من خلال خطة نموذج تحقيق الهدف لواحد على الأقل من أهدافه التي دونها.	يقول الكاتب البرازيلي باولو كويلو أنت ستكون ما تؤمن به على أنه أنت. ويقول الكاتب المصري الراحل أنيس منصور: سوف يبقى الفشل مراً إذا لم تبتلعه. تعرض الباحثة فيديو مزرعة الخيول تبدأ الباحثة أن هذا الجلسة للحديث عن أهدافكم المستقبلية في الخمس سنوات القادمة، ما رأيكم أن نعود لتمرين خط الحياة ونتمعن فيه ونتعمق في الأهداف ولنعيد صياغتها الآن ولكن قبلاً هيا نعمل من خلال تمرين إدارة الإرادة والحاجة من خلال ورقة عمل سأوزعها عليكم .(ورقة تحوي سجلاً للأهداف على الصعيد الشخصي والصعيد المهني). بحدود ثلاث أهداف على الأقل، ثم تطلب أن يختاروا واحداً من هذه الأهداف بعد أن أخضعوها لتمرين أريد وأحتاج التي قاموا بتصنيف أهدافهم من خلال هذا التمرين. ثم ليضعوا خطة يحققون من خلالها هدفهم هذا. وبعد الانتهاء منه ينتقلوا إلى الهدف الذي يليه وهكذا. على أن يتم إكمال التخطيط للأهداف في المنزل ليتم مناقشتها في الجلسة التالية. وتعرج الباحثة على قصص من قبيل التخطيط بطريقة عكسية. لا تكن كالفيل نيلسون وسباق تجديف وتؤكد فكرة الإصرار على تحقيق الهدف .	ورقة عمل (تمرين خط الحياة) ورقة عمل(أريد واحتاج) قصص قصيرة فيديو	40 د 30د استراحة 30 د

ورقة عمل

اكتب عدداً من أهدافك على الصعيد الشخصي والصعيد المهني التي تطمح أن تحققها خلال الخمسة أعوام القادمة.

رقم الهدف	على الصعيد الشخصي	على الصعيد المهني

ورقة عمل

صنف الأهداف التي تطمح تحقيقها حسب المربع التالي:

أريد وأحتاج	**أريد لا أحتاج**
أحتاج لا أريد	**لا أريد لا أحتاج**

سباق تجديف

كان هناك سباق تجديف بين فريقين((عربي)) و ((ياباني))

كل قارب يحمل على متنه تسعة أشخاص وفي نهاية السباق وجدوا أن الفريق الياباني انتصر بفارق رهيب جداً وبتحليل النتيجة وجدوا أن الفريق الياباني يتكون من 1 مدير قارب و 8 مجدفين للفريق العربي يتكون من 8 مديرين و 1 مجدف حاول الفريق العربي تعديل التشكيل ليتكون من مدير واحد .. مثل الفريق الياباني وتمت إعادة السباق مرة أخرى وفي نهاية السباق وجدوا أنة الفريق الياباني انتصر بفارق رهيب جداً تماماً مثل المرة السابقة وبتحليل النتيجة وجدوا أن الفريق الياباني يتكون من

1 مدير قارب و 8 مجدفين والفريق العربي يتكون من

1 مدير عام و 3مديري ادارات و 4 رؤساء أقسام و 1 مجدف

فقرر الفريق العربي محاسبة المخطئ فتم فصل المجدف!!!

ليس ما تملكه أو مكانك أو ما تفعله هو ما يجعلك سعيداً إنه ما تفكر فيه (ديل كارنيجى).

لا تكن مثل الفيل نيلسون

عندما كان عمره شهرين وقع الفيل الأبيض الصغير في فخ الصيادين في إفريقيا، وبيع في الأسواق لرجل ثري يملك حديقة حيوانات متكاملة. وبدأ المالك على الفور في إرسال الفيل إلى بيته الجديد في حديقة الحيوان، وأطلق عليه اسم "نيلسون"، وعندما وصل المالك مع نيلسون إلى المكان الجديد، قام عمال هذا الرجل الثري بربط أحد أرجل نيلسون بسلسلة حديدية قوية، وفي نهاية هذه السلسلة وضعوا كرة كبيرة مصنوعة من الحديد والصلب، ووضعوا نيلسون في مكان بعيد عن الحديقة، شعر نيلسون بالغضب الشديد من جراء هذه المعاملة القاسية، وعزم على تحرير نفسه من هذا الأسر، ولكنه كلما حاول أن يتحرك ويشد السلسلة الحديدية كانت الأوجاع تزداد عليه، فما كان من بعد عدة محاولات إلا أن يتعب وينام، وفي اليوم التالي يستيقظ ويفعل نفس الشيء لمحاولة تخليص نفسه، ولكن بلا جدوى حتى يتعب ويتألم وينام.

ومع كثرة محاولاته وكثرة آلامه وفشله، قرر نيلسون أن يتقبل الواقع، ولم يحاول تخليص نفسه مرة أخرى على الرغم أنه يزداد كل يوم قوة وكبر حجمًا، لكنه قرر ذلك وبهذا استطاع المالك الثري أن يروض الفيل نليسون تمامًا.

وفي إحدى الليالي عندما كان نيلسون نائمًا ذهب المالك مع عماله وقاموا بتغيير الكرة الحديدية الكبيرة لكرة صغيرة مصنوعة من الخشب، مما كان من الممكن أن تكون فرصة لنيلسون لتخليص نفسه، ولكن الذي حدث هو العكس تمامًا.

فقد تبرمج الفيل على أن محاولاته ستبوء بالفشل وتسبب له الآلام والجراح، وكان مالك حديقة الحيوانات يعلم تمامًا أن الفيل نيلسون قوي للغاية، ولكنه كان قد تبرمج بعدم قدرته وعدم استخدامه قوته الذاتية.

وفي يوم زار فتى صغير مع والدته وسأل المالك:

هل يمكنك يا سيدي أن تشرح لي كيف أن هذا الفيل القوي لا يحاول تخليص نفسه من الكرة الخشبية؟

فرد الرجل: بالطبع أنت تعلم يا بني أن الفيل نيلسون قوي جدًا، ويستطيع تخليص نفسه في أي وقت، وأنا أيضًا أعرف هذا، ولكن والمهم هو أن الفيل لا يعلم ذلك ولا يعرف مدى قدرته الذاتية.

اختر القلة السعيدة

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة العشرون	**الهدف العام:** أن يراقب الطلاب نوعية الأشخاص التي يتعاملون معهم. أن يخطط الطالب لقضاء الوقت مع بعض الأشخاص الإيجابيين في حياته **الأهداف الإجرائية:** يسجل قائمة بعدد من الأسماء لمجموعة من الأصدقاء أو المعارف الذين يشعر بقربهم بالنشاط والسعادة والتفاؤل.	يقول المؤرخ الإغريقي هيرودوت: اعرف أن السعادة الإنسانية لا تبقى طويلاً في نفس المكان. ويقول الشاعر الإنجليزي لورد بايرون: من يحصل على السعادة عليه أن يشرك آخرين فيها، فالسعادة ولدت توأماً). تراجع الباحثة مع الطلاب خطط بعض الأهداف التي وضعوها في الجلسة السابقة وطلب منهم إنجازها في المنزل. توزع عليهم ورقة عمل بعنوان (اختر القلة السعيدة). تقول لهم ضعوا في القائمة أسماء مجموعة الأصدقاء أو المعارف الذين تشعر بصحبتهم بمزيد من النشاط والسعادة والتفاؤل. اختر واحداً منهم لتقضي معه بعض الوقت هذا الأسبوع. واكتب قائمة بالصفات التي تجدها فيه وقائمة بالصفات الإيجابية التي يجدها فيك كنوع من المرح أثناء جلوسكم سوياً. دقق في أهمية الجلوس إلى صديق يحفز صفاتك الإيجابية.	ورقة عمل مثل	45 دقيقة

ورقة عمل اختر القلة السعيدة

سجل أسماء مجموعة الأصدقاء أو المعارف الذين تشعر بصحبتهم بمزيد من النشاط والسعادة والتفاؤل.

خطة منع وقوع مشكلة

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الحادية والعشرون	**الهدف العام:** أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط	(الخوف ما هو إلا فكرة في عقلك... هذا يعني أنك تخشى أفكارك) تمرين: اكتبوا ما لا تريدونه. تقول الباحثة: اكتبوا ما لا تريدونه في حياتكم. اكتبوا أية مشكلة كبيرة. اكتبوا أي مصدر قلق تعانون منه في حياتكم. دونوا كل الأشياء السلبية التي يمكنهم تذكرها حتى لو لم تتحقق بعد حتى لو كنتم لا تريدونها أن تحدث لكم في المستقبل. تمهلوا كونوا واعين. هيا نعمل معاً على وضع خطة لمنع تحقيق واحدة من مشاكلكم من خلال خطة تحقيق الهدف. قبل نهاية الجلسة تسألهم الباحثة ماذا استفدتم من هذه الجلسة؟ وتطلب منهم تدوين الإجابة على ورقة العمل التي بأيديهم. وتطلب منهم أن يعملوا على أشياء لا يريدونها أن تتحقق من خلال خطة تحقيق الهدف في المنزل على دفترهم الخاص وليحضروها معهم الجلسة التالية.	ورقة عمل مثل	45دقيقة

ورقة عمل

خطة تحقيق الهدف

الهدف	الفترة الزمنية المتاحة	الخطوات التي سأتبعها	الموارد المطلوبة	أمور وأشخاص يمكنهم مساعدتي	معيقات محتملة	خطوات التغلب على المعيقات المحتملة

جلسة التعبير عن الحقوق بدقة

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثانية والعشرون	أن يكتسب الطالب مهارة مراقبة الذات **هدف ماوراء معرفي** أن يكون قادراً على التعبير عن حقوقه بدقة	يقول أرسطو : التغيير محبوب في كل شيء. قل نعم عندما تريد أن تقول نعم وقل لا عندما تريد أن تقول لا(عبر عن رأيك). تقول الباحثة أننا سنعمل على ورقة عمل تتضمن مجموعة من الأسئلة تحتاج إجابتكم من قبيل : - هل تجد صعوبة في أن تقول لصديقك الذي طلب منك أن تعمل له معروفاً من مثل إعارته دفترك لينقل وظيفتك التي تعبت وأنت تحل تمارينها أو أن تغششه في الامتحان؟ - هل تتردد في إعادة بضاعة اشتريتها اليوم ووجدت فيها بعض العيوب (راديو، مأكلوات، حذاء،....أو ما شابه). - هل تجد صعوبة في طلب الأجرة من سائق الباص حتى وإن كانت 5 ليرات؟ - هل تجد صعوبة في الطلب من صديقك أن يعمل لك معروفاً حتى لو كان صغيراً؟ - هل تجد صعوبة في أن تقول رأيك بصراحة عندما تناقش مجموعة من الأشخاص قضية اجتماعية أو قومية مهمة؟ - هل تستجيب لبائع يلح عليك أن تشتري منه بضاعة (علكة مثلاً..) وأنت لا ترغب بتلك المادة؟ إذا غلبت الاجابة نعم إذاً هيا بنا نعمل على معالجة الأمر. لدينا مشكلة مع توكيد الذات وسنعالجه بعدد من الخطوات، توكيدكم لذواتكم بماذا يفيدكم في الدرجة الأولى؟ تسأل الباحثة الطلاب هذا السؤال وتنتظر	ورقة عمل مثل قصة قصيرة	45 دقيقة

		منهم الإجابة . وتستخلص عدداً من الفوائد منها أن توكيدنا لذواتنا يزيد من تقدير لذواتنا، إذاً هيا نعمل على توكيد الذات. أنت تقول مثلا: لدي مشكلة في إقناع بعض أصدقائي. من هم بعض أصدقائك؟ أنت تقول مثلاً: لا أستطيع أن أوصل أفكاري. كيف تتصرف؟ ما هدفك من قول رأيك؟ متى وأين أنت لا تستطيع إيصال أفكارك؟ إذاً علينا أن نسأل أنفسنا: من؟ متى وأين؟ ماذا؟ كيف؟ ما هو الهدف؟ تعرض الباحثة عليهم وصفاً لمشكلة وتطلب منهم أن يلاحظوا ما ناقشوه تواً: يقول رائد: لدي مشكلة كبيرة في إقناع أهلي بالإصغاء لما أود أن أقوله، إنهم غالباً لا يتوقفون عن الحديث نهائياً، ولا أستطيع أن أوصل إليهم أي رأي أو فكرة. إنهم لا يتوقفون. إنه لأمر حسن أن أستطيع أن أشاركهم في المحادثة. أحس بأني أسمح لهم أن يهملوني. من هم (أهلي)؟ متى تحدث هذه المشكلة؟ رائد غير مؤكد لذاته؟ ما هدف رائد من التغيير؟ حاول أن تصف الموضوع بشكل أدق: ثم تعرض عليهم الباحثة الوصف الأدق. تطلب من الطلاب أن يدونوا مشكلة لديهم ثم ليلاحظوا ما دونوه ويعملوا على وصفه بشكل أدق.		

جلسة التدرب على التدريب على التعبير عن الحقوق بدقة

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثالثة والعشرون	أن يكتسب الطالب مهارة المراقبة أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **أهداف ماوراء معرفية:** أن يكون قادراً على تحديد حقوقه بدقة أن يكون واعياً للفترة الزمنية التي تناسب البدء بتحقيق هدفه	تتابع الباحثة ما تم البدء به في الجلسة السابقة عن توكيد الذات. تعرض الباحثة قصة السلحفاة – حكاية من التراث الصيني (السم في العقل). تراجع مع الطلاب ما دونوه ووصفوه بدقة ثم تقول هيا نعمل معاً من خلال خطة التغيير نحو توكيد الذات. وتسألهم ماذا يمكن أن نعرف هذه الخطة بداية؟ وتستمع لإجاباتهم لتقفز إلى تعريفها بأنها مشروع أو خطة عملية للتعامل مع المشاكل الشخصية بطريقة توكيدية. تسألهم ماذا يمكن أن تحتوي هذه الخطة وتستمع لإجاباتهم، ثم تستنتج معهم أنها مكونة من 6 عناصر: 1-انظر إلى حقوقك وما الذي تريده أو تحتاجه ومشاعرك نحو الموقف. (لا تلم الآخر، لا تتهم الآخر، لا تؤذي ذاتك، لا تشفق على ذاتك) حدد هدفك عندما تناقش الآخر. 2- نظم الوقت ورتب المكان الملائمين من أجل مناقشة المشكلة. يراعى مناسبتهما لك وللشخص الآخر. نلغي البند عندما نتعامل مع مواقف فورية. 3- حدد الموقف الإشكالي بصورة دقيقة واضحة. مثال: أعتقد أن الوقت مناسب أن نقرر إلى أين سنذهب هذا الأسبوع. أعرف تماماً أنكم ترغبون بالذهاب إلى باب توما. لقد ذهبنا إلى باب توما 5 مرات هذه السنة. ربما علينا أن نختار مكاناً آخر. 4- صف مشاعرك من أجل يكون لدى الشخص الآخر فهم أفضل لمدى أهمية الموضوع بالنسبة لك. ولكن عليك أن تتذكر: -لا تستبدل بالأفكار المشاعر.	ورقة عمل قصة قصيرة	45 دقيقة

		مثال: أشعر بضرورة إلغاء منهاج الرياضيات من المدرسة. الجملة الدقيقة: أكره مادة الرياضيات. -استخدم الجمل التي تصف مشاعرك دون الحكم على الآخرين أو لومهم أو تقييمهم. مثال: أنت تضايقني ، أنت تؤذيني . قل: أشعر بالأذى أو الألم. أتضايق عندما.... -اربط الجملة المعبرة عن المشاعر بسلوكيات محددة للشخص الآخر. أشعر بالأذى عندما تتجاهل رغبتي في الذهاب لزيارة صديقنا المريض. أشعر بالاعتزاز عندما أحصل على علامات مرتفعة تؤهلني لدخول الجامعة. 5- عبر عن طلباتك بجملة أو اثنتين شريطة أن تكون مفهومة، محددة، وبصوت هادئ وحازم. قل ما تريده ولا تتوقع من الآخرين أن يقرؤوا دماغك. مثال: أفضل أن أتعشى مبكراً. 6- عزز الشخص الآخر لإعطائك ما تريد: إذا وفرنا بعض الفلوس سننام مرتاحين وسيكون لدينا وقت للتنزه. ولكن هذا ليس دائم فقد لا يلبي الشخص احتياجاتك وقد يكون عليك حفز الشخص بطريقة أخرى مثال: إذا لم نغادر الآن سأغادر وحدي وستصل أنت متأخراً. لن أذهب معك إذا استمررت بالتدخين. لن أمشي معك إذا استمررت بالتحرش بالفتيات ومعاكستهن. بعد عرض الطريقة في التغيير، تعمل الباحثة مع الطلاب على مثال سوياً. وتطلب منهم كتابة مثالين في المنزل والعمل عليهما.وستتم مناقشتهما في الجلسة التالية. وتسأل الطلاب أن يدونوا مدى إفادتهم من الجلسة.		

قصة السلحفاة

في أحد الأيام الباردة في الريف عثر أحد الأطفال على سلحفاة صغيرة فأثارت فضوله وأخذ يقلبها بين يديه ويحاول إجبارها على الخروج من درعها ليلعب معها ولكنها وكلما أصر الصغير على إخراجها ، أحكمت إغلاق درعها عليها وتحصنت داخله .

فرآه والده يجتهد في فتحها بعصا معه فقال له: " لا . ليس هذا السبيل إلى ما تريد " وأخذ السلحفاة إلى المنزل ووضعها قرب المدفأة، وبعد دقائق بدأت تشعر بالدفء وأخرجت رأسها وأرجلها وأخذت تزحف نحو الطفل بهدوء فقال الأب: " الناس يا بني كالسلحفاة، فلا تحاول أن تجبر إنسانا على فعل شيء، بل أدفئه بشيء من عطفك فذلك أحرى أن تجعله ينزل على ما تريد " .

السم في العقل!

حكاية من التراث الصيني

منذ وقت طويل تزوجت فتاة اسمها هايلين وذهبت لتعيش مع زوجها ووالدته (حماتها) وبعد وقت قصير اكتشفت هايلين أنها لا تستطيع أن تتعامل مع حماتها فقد كانت شخصياتهما متباينة تماماً، وكانت عادات كثيرة من عادات حماتها تثير غضبها علاوة على أن حماتها كانت دائمة الانتقاض لها أيام تلت أيام، وأسابيع تبعت أسابيع ولم تتوقف هايلين وحماتها عن المجادلات والخناقات، ولكن ما جعل الأمور أسوأ أنه طبقا للتقاليد الصينية القديمة، كان على هايلين أن تركع وتنحني أمام حماتها وأن تلبى لها كل رغباتها وكان الغضب وعدم السعادة اللذان يملآن المنزل يسببان إجهاداً شديداً وتعاسة للزوج المسكين.

أخيراً لم يعد في استطاعة هايلين أن تتحمل أكثر من طباع حماتها السيئة ودكتاتوريتها وسيطرتها، وهكذا قررت أن تفعل شيئاً حيال ذلك فذهبت هالة لمقابلة صديق والدها مستر هوانج وكان بائعا للأعشاب شرحت هايلين له الموقف وسألته لو كان في إمكانه أن يمدها ببعض الأعشاب السامة حتى يمكنها أن تحل مشكلتها مرة والى الأبد.. فكر مستر هوانج في الأمر للحظات وأخيراً قال لها "هايلين أنا سأساعدك في حل مشكلتك، ولكن عليك أن تصغي لي وتطيعي ما سأقوله لك" أجابت هايلين قائلة: "نعم يا مستر هوانج أنا سأفعل أي شيء تقوله لي"

انسحب مستر هوانج للغرفة الخلفية ثم عاد بعد بضع دقائق ومعه لفافة من الأعشاب وقال لها: "هايلين ليس في وسعك أن تستخدمي سماً سريع المفعول كي تتخلصي من حماتك، وإلا ثارت حولك الشكوك، ولذلك سأعطيك عدداً من الأعشاب التي ستعمل تدريجياً وببطء في جسمها، وعليك أن تجهزي لها كل يومين طعام من الدجاج أو اللحم وتضعي به قليلاً من هذه الأعشاب في طبقها، وحتى تكوني متأكدة أنه لن يشك فيك أحد عند موتها، عليك أن تكوني حريصة جداً.. وأن تصير تصرفاتك تجاهها صديقة ورقيقة، وألا تتشاجري معها أبداً، وعليك أيضا أن تطيعي كل رغباتها, وأن تعامليها كما لو كانت ملكة"

سعدت هايلين بهذا وأسرعت للمنزل كي تبدأ في تنفيذ مؤامرتها لتتمكن من اغتيال حماتها.. مضت أسابيع ثم توالت الشهور وكل يومين تعد هايلين الطعام لحماتها وتضع بعض من الأعشاب في طبقها.. وتذكرت دائماً ما قاله لها مستر هوانج عن تجنب الاشتباه، فتحكمت في طباعها وأطاعت حماتها وعاملتها كما لو كانت أمها بعد 6 شهور تغير جو البيت تماماً، مارست هايلين تحكمها في طباعها بقوة وإصرار، حتى أنها وجدت نفسها غالباً ما لا تفقد أعصابها حتى حافة الجنون أو حتى تضطرب كما كانت من قبل.. ولم تدخل في جدال مع حماتها، التي بدت الآن أكثر طيبة وبدا التوافق معها أسهل تغير اتجاه الحماة من جهة هايلين وبدأت تحبها كما لو كانت ابنتها، واستمرت تذكر للأصدقاء والأقرباء أن هايلين هي أفضل زوجة ابن يمكن لأحد أن يجدها وأصبحت هايلين وحماتها الآن يعاملان بعضهما كما لو كانتا بنت ووالدتها.. وأصبح زوج هايلين سعيداً بما قد حدث من تغيير في البيت وهو يرى ويلاحظ ما يحدث وفي أحد الأيام ذهبت هايلين مرة أخرى لصديق والدها مستر هوانج وقالت له: "عزيزي مستر هوانج، من فضلك ساعدني هذه المرة في منع السم من قتل حماتي، فقد تغيرت إلى امرأة لطيفة وأنا أحبها الآن مثل أمي، ولا أريدها أن تموت بسبب السم الذي أعطيته لها ابتسم مستر هوانج وهز رأسه وقال لها "أنا لم أعطيك سماً على الإطلاق لقد كانت الأعشاب التي أعطيتها لك عبارة عن فيتامينات لتحسين صحتها والسم الوحيد كان في عقلك أنت وفى اتجاهاتك من نحوها ولكن كل هذا قد غسل الآن بواسطة الحب الذي أصبحت تكنينه لها.

جلسة المسؤولية الذاتية

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الرابعة والعشرون	**الهدف العام** أن يكتسب الطالب مهارة تقييم الذات أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **الأهداف الإجرائية** أن يكتسب الطالب مهارة المسؤولية الذاتية **الأهداف ماوراء المعرفية** أن يكون مسؤولاً عن إنجاز رغباته أنا يكون مسؤولاً عن اختياراته وأفعاله	تعرض الباحثة لقصة لا تملأ الأكواب بالماء وتناقشها من ثم، تشرح الباحثة للطلاب أن المسؤولية الذاتية هي الإحساس بأني مؤهل ولي الحق بأن أعيش وأني استحق السعادة وهي ليست شيئاً يحصل عليه غيري وأنا لا. أنا أحتاج بأن يكون عندي الإحساس بالسيطرة على وجودي هذا يتطلب الرغبة بأن آخذ المسؤولية لأفعالي وإحراز أهدافي. وبعض نقاط المسؤولية الذاتية: أنا مسؤول عن إنجاز رغباتي. أنا مسؤول عن اختياراتي وأفعالي. أنا مسؤول عن مستوى الوعي الذي أجلبه في علاقاتي. والمسؤول يقصد بها أن هذه الأشياء تحت سيطرتي المباشرة وأني أستطيع أن أنميها أو أضعفها فالقرار بيدي ولا تعني أني الملام أو أنا من يستحق العقاب. أمثلة: اختيار فرع الجامعة اختيار بين علمي وأدبي تطلب الباحثة من الطلاب أن يعملوا من خلال خطة تحقيق الهدف على عدد من الأمثلة التي عرضتها. ثم تسألهم أن يحددوا استفادتهم من هذه الجلسة.	ورقة عمل قصة قصيرة	45 دقيقة

قصة لا تملأ الأكواب بالماء

يحكى أنه حدثت مجاعة بقرية فطلب الوالي من أهل القرية طلبًا غريبًا في محاولة منه لمواجهة خطر القحط والجوع....وأخبرهم بأنه سيضع قِدرًا كبيرًا في وسط القرية.

وأن على كل رجل وامرأة أن يضع في القِدر كوبًا من اللبن بشرط أن يضع كل واحد الكوب لوحده من غير أن يشاهده أحد.

هرع الناس لتلبية طلب الوالي... كل منهم تخفى بالليل وسكب ما في الكوب الذي يخصه.

وفي الصباح فتح الوالي القدر .... وماذا شاهد؟

شاهد القدر و قد امتلأ بالماء!!!أين اللبن؟!

ولماذا وضع كل واحد من الرعية الماء بدلاً من اللبن؟

كل واحد من الرعية.. قال في نفسه: " إن وضعي لكوب واحد من الماء لن يؤثر على كمية اللبن الكبيرة التي سيضعها أهل القرية ".

وكل منهم اعتمد على غيره ... وكل منهم فكر بالطريقة نفسها التي فكر بها أخوه, و ظن أنه هو الوحيد الذي سكب ماءً بدلاً من اللبن, والنتيجة التي حدثت.. أن الجوع عم هذه القرية ومات الكثيرون منهم ولم يجدوا ما يعينهم وقت الأزمات ..

هل تصدق أنك تملأ الأكواب بالماء في أشد الأوقات التي نحتاج منك أن تملأها باللبن؟

عندما لا تتقن عملك بحجة أنه لن يظهر وسط الأعمال الكثيرة التي سيقوم بها غيرك من الناس فأنت تملأ الأكواب بالماء....

عندما لا تخلص نيتك في عمل تعمله ظناً منك أن كل الآخرين قد أخلصوا نيتهم وأن ذلك لن يؤثر، فأنت تملأ الأكواب بالماء...عندما تحرم الفقراء من مالك ظناً منك أن غيرك سيتكفل بهم. فأنت تملا الأكواب بالماء.

التفكير خارج الصندوق

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الخامسة والعشرون	أن يكتسب الطالب مهارة مراقبة الذات أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط **أهداف ماوراء معرفية:** أن يفكر بصوت عال عندما يواجه تحدي ما أن يضع تصور عقلي لخطوات التغلب على أي معيق محتمل أن يعترضه	تعرض الباحثة فيديو حلقة 24 لمسلسل ناروتو وهو من أفلام الكرتون الياباني. الحلقة تتحدث عن موقف اختبار خارج حدود قدرة الطلاب على الإجابة، ويجب عليهم أن يفكروا بطرق بديلة للحصول على الإجابة. كما يعرض لمهارات التخطيط التي يجب اتباعها . تناقش الباحثة الطلاب بعد هذه الحلقة وتستخلص أهمية التفكير بطريقة خارج الصندوق، ثم تعرض لقصة من الذي يخرج الدجاجة من الزجاجة. وتناقش الطلاب بها وتسألهم عما استفادوه من هذه الجلسة.	فيديو شاشة عرض ورقة عمل قصة قصيرة	45 دقيقة استراحة 30د

من يستطيع أن يخرج الدجاجة من الزجاجة؟



يقول معلم وهو معلم للغة العربية : في إحدى السنوات كنت ألقي الدرس على الطلاب أمام اثنين من رجال التوجيه لدى الوزارة .. الذين حضروا لتقييمي ،،

وكان هذا الدرس قبيل الاختبارات النهائية بأسابيع قليلة **!!**وأثناء إلقاء الدرس قاطعه أحد الطلاب قائلاً: يا أستاذ اللغة العربية صعبة جداً **؟؟!**

وما كاد هذا الطالب أن يتم حديثه حتى تكلم كل الطلاب بنفس الكلام وأصبحوا كأنهم حزب معارضة **!!**فهذا يتكلم هناك وهذا يصرخ وهذا يحاول إضاعة الوقت وهكذا .... **!**

سكت المعلم قليلاً ثم قال: حسناً لا درس اليوم، وسأستبدل الدرس بلعبة **!**فرح الطلبة، وتجهم الموجهان، رسم هذا المعلم على اللوح - السبورة-

زجاجة ذات عنق ضيق، ورسم بداخلها دجاجة، ثم قال: من يستطيع أن يخرج هذه الدجاجة من الزجاجة بشرط ألا يكسر الزجاجة ولا يقتل الدجاجة؟؟

فبدأت محاولات الطلبة التي باءت بالفشل جميعها، وكذلك الموجهان فقد انسجما مع اللغز وحاولا حله ولكن باءت كل المحاولات بالفشل **؟!**

فصرخ أحد الطلبة من آخر الفصل يائساً :يا أستاذ لا تخرج هذه الدجاجة إلا بكسر الزجاجة أو قتل الدجاجة.

فقال المعلم : لا تستطيع خرق الشروط،،فقال الطالب متهكماً: إذاً يا أستاذ قل لمن وضعها بداخل تلك الزجاجة أن يخرجها كما أدخلها.

ضحك الطلبة، ولكن لم تدم ضحكتهم طويلاً **!** فقد قطعها صوت المعلم وهو يقول: صحيح، صحيح، هذه هي الإجابة **!**

من وضع الدجاجة في الزجاجة هو وحده من يستطيع إخراجها كذلك انتم **!!**

وضعتم مفهوماً في عقولكم أن اللغة العربية صعبة ..فمهما شرحت لكم وحاولت تبسيطها فلن أفلح إلا إذا أخرجتم هذا المفهوم بأنفسكم دون مساعدة،

كما وضعتموه بأنفسكم دون مساعدة**!** يقول المعلم: انتهت الحصة وقد أعجب بي الموجهان كثيراً**!**

وتفاجأ بتقدم ملحوظ للطلبة في الحصص التي بعدها .. بل وتقبلوها قبولاً سهلاً يسيراً**!!**

جلسة المسؤولية الذاتية عن أفعالنا

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة السادسة والعشرون	أن يكتسب الطالب مهارة تقييم الذات أن يكتسب الطالب مهارة مراقبة الذات **أهداف ماوراء معرفية** أن يكون قادراً على تحديد حقوقه بدقة أن يكون واعياً لقيامه بعمله بشكل متقن أن يكون مدركاً لمسؤوليته عن الخيارات التي يقوم بها	تعرض الباحثة للحلقة 25 للمسلسل الكرتوني ناروتو وفي هذه الحلقة يتم التأكيد على المسؤولية الذاتية عن أفعالنا وأهمية الثقة بأنفسنا لتخطي الموقف الذي نحن فيه.	فيديو شاشة عرض ورقة عمل	45 دقيقة

جلسة التحفيز الذاتي

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة السابعة والعشرون	أن يكتسب الطالب مهارة التقييم أن يكتسب الطالب مهارة التخطيط أن يكتسب الطالب مهارة المراقبة **أهادف ماوراء معرفية:** أنا يكون واعياً لما يتعلق بتحقيق هدفه الذي يطمح إليه أن يكون قادراً على استخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيق هدفه أن يكون لديه رؤية واضحة لنجاح خطته في التحفيز الذاتي أن يرسم مخطط لحل مشكلة تعترضه	تعرض المعلمة شريط الفتاة البشعة التي لقبت بأبشع فتاة في العالم وتطلب من منهم كتابة تعليقاتهم حول ما شاهدوه، ثم تقوم بعرض الفيديو الخاص بها وقد عملت على تحفيز نفسها وتسألهم عن رأيهم فيما شاهدوه. وتطلب منهم وضع تعليقات حول الموضوع. ثم تناقشهم وتوزع عليهم ورقة عمل وتسألهم أسئلة من قبيل: ما هو التحفيز الذاتي؟ من يساعدك على التحفيز الذاتي؟ لماذا تحفز نفسك؟ ما هي عناصر التحفيز الذاتي؟ ماذا يحصل إذا لم يتم تحفيزك من الآخرين؟ كيف تحفز نفسك؟ وتطلب منهم ذكر مثال عن هدف لهم وليعملوا على تحفيز أنفسهم من خلال خطة تحقيق الهدف. وفي نهاية الجلسة تسألهم الباحثة ماذا تعلمنا في هذه الجلسة؟ وتطلب منهم تسجيلها على ورقة العمل التي بين أيديهم.	فيديو شاشة عرض ورقة عمل	45 دقيقة 30دقيقة

رقم الجلسة	**الهدف الإجرائي**	**التدريبات والأنشطة والأساليب** الشجرة والفسيلة	**المواد والأدوات المستخدمة للتدريب**	**الزمن**
الجلسة الثامنة والعشرون	**الهدف العام** أن يطبق الطالب مهارة التقييم. **هدف ماوراء معرفي** أن يكون واعياً للانتقادات التي يوجهها الآخرون إليه	تعرض الباحثة لقصة الشجرة والفسيلة ثم تناقش الطلاب بها وتسألهم. فكر في أنواع الانتقاد التي وجهتها لنفسك في مفكرة أفكارك للتقييمات الذاتية السلبية واسأل نفسك الأسئلة التالية: ماذا تقول تقييماتي الذاتية السلبية عني كشخص؟ ما هي الموضوعات المشتركة، العلامات، الكلمات أو الأسماء التي استخدمها لوصف نفسي؟ ماذا تعني بالنسبة لي؟ هل تذكرني تقييماتي الذاتية السلبية بالانتقادات التي تلقيتها من الآخرين عندما كنت صغيراً؟ ماذا تخبرني هذه الانتقادات عن نفسي؟ ما الأشياء التي تجعلني ناقداً لنفسي؟ ماذا تقول هذه الأشياء عني؟	شاشة عرض ورقة عمل قصة قصيرة	45دقيقة

الشجرة والفسيلة

في إحدى الأيام المشرقة والمشمسة، كانت المعلمة تعطي تلامذتها الدروس المعتادة. فخطرت ببالها فكرة اصطحاب الأولاد إلى الخارج لتعطيهم الدرس في الباحة والاستمتاع بأشعة الشمس الجميلة.

وبينما كان الجميع يصغي إليها، أشارت بيدها إلى فسيلة مغروسة في الحديقة وطلبت من أحد التلاميذ أن يذهب ويقتلعها.

ذهب التلميذ إلى تلك الفسيلة واقتلعها. ثم أشارت إلى فسيلة أخرى وكررت طلبها، فذهب إليها واقتلعها دون أن يجد صعوبة في ذلك.

بعد هذا أشارت المعلمة إلى شجرة ضخمة وطلبت من التلميذ أن يقتلعها، فقال لها أن ذلك مستحيل لأن الشجرة قديمة جداً وكبيرة ولا يقوى على فعل ذلك.

فابتسمت المعلمة وقالت للأولاد: "هذه النباتات كعاداتنا السيئة. كلما قدمت عاداتنا ومر الوقت والزمن عليها، لن نقوى على اقتلاعها والتخلص منها، بل ستبقى متأصلة فينا إلى الأبد. من السهل تغيير حالنا في الصغر، ولكن لن نقوى على اقتلاع أية خصلة سيئة عندما يفوت الأوان. فمن ينشأ على صفة سيئة، سيبقى عليها إلى الأبد ما لم يغير من نفسه مبكراً."

جلسة تعديل الأفكار السلبية

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة التاسعة والعشرون	الهدف العام: أن يطبق الطالب مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم الأهداف السلوكية: يصوغ قاعدة أو افتراض واحداً ليغيره. يذكر كيف تؤثر هذه القاعدة أو الافتراض على حياته. يحدد وقت نشاط هذه القاعدة في حياته. يحدد من أين أتت هذه القاعدة أو الافتراض. يحدد الطرق التي تكون بها هذه القاعدة غير مقبولة. يضع قائمة بالمزايا التي كسبها من هذه القاعدة. يحدد قائمة بالمساوئ التي حصل عليها نتيجة العيش وفقاً لهذه القاعدة. يقارن بين المساوئ والمزايا. يحدد القاعدة التي تكون أكثر توازنا وأكثر واقعية ومرونة وفائدة.	تقول الباحثة: يقول فرانك أوتلو راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعال راقب أفعالك لأنها ستصبح عاداتك راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعك راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك كيف نتعامل مع القواعد أو الافتراضات السلبية التي نضعها لأنفسنا. تعديل القواعد: - حدد قاعدتك أو افتراضك الذي ترغب بتغييره: اذا كان لديك مجموعة من القواعد أو الافتراضات التي ترغب بتغييرها اختار واحدة منها تعمل عليها (حياتك الاجتماعية، علاقتك مع زملائك.....). - فكر كيف تؤثر هذه القاعدة أو الافتراض على حياتنا واسأل نفسك: ماهو جانب حياتي الذي أثرت عليه هذه القاعدة؟ هل أثرت على علاقاتي، العمل، الدراسة. كيف أعتني بنفسي، المشارك في الأنشطة الاجتماعية والأنشطة الترفيهية؟ كيف أستجيب عندما لا تسير الأشياء على ما يرام؟ كيف أستجيب لمواقف التحدي (حالات صعبة) أو الفرص الجديدة؟ كيف أعبر عن مشاعري؟ هل أنا قادر على طلب حاجاتي حتى تلبى؟ - متى تكون هذه القاعدة او الافتراض ناشطة اسأل نفسك: كيف تعرف أن هذه القاعدة ناشطة في حياتك؟ ما هو شعورك؟ ما هي الأشياء التي تقوم بها وتفعلها لنفسك وللآخرين؟ - من أين أتت هذه القاعدة؟	ورقة عمل مثل	45 دقيقة

		هل هذه القاعدة ما تزال ضرورية اليوم؟ هل هي مفيدة؟ - بأي الطرق هذه القواعد غير مقبولة؟ تذكر أن هذه القواعد والافتراضات غير مرنة وجامدة هذه القواعد وضعت وانت صغير هل أنت بحاجتها الآن؟ هل العالم حولك يسير وفقاً لقاعدتك؟ - اصنع قائمة بالمزايا التي حصلت عليه من العيش وفقاً لهذه القاعدة ما المزايا التي حصلت عليها من العيش وفقاً لهذه القاعدة؟ ما هي الفوائد التي كسبتها؟ كيف هي مفيدة؟ من ماذا حمتني؟ - ما هي مساوئ العيش وفقاً لهذه القاعدة أو الافتراض؟ هل تحد هذه القاعدة أو الافتراض من الفرص المتاحة لديك؟ هل تمنعك من التجربة؟ هل تمنعك من الفرح؟ السرور؟ هل تقلل من إنجازاتك أو نجاحاتك؟ هل تؤثر سلباً على علاقاتك؟ هل تمنعك من تحقيق أهداف حياتك؟ - دونهم وقارن بين المزايا والمساوئ - ما هي القاعدة التي تكون أكثر توازناً؟ أكثر واقعية؟ أكثر مرونة؟ أكثر فائدة؟ - الخطوة الأخيرة أن تنظر فيما يمكن القيام به لوضع القاعدة أو الافتراض موضع التمرين (العملي، التدريب) لماذا تظن أنه من المهم القيام بذلك؟ توزع الباحثة عليهم ورقة عمل ليعملوا عليها للتخلص من القواعد أو الافتراضات السلبية التي لديهم. تذكير قصة من يخرج الدجاجة من الزجاجة		

ورقة عمل

القاعدة أو الافتراض الذي أرغب بتغييره	
بماذا تؤثر هذه القاعدة أو الافتراض على حياتي	**كيف أعلم أن هذه القاعدة أو الافتراض ناشطة**
بأي طريقة من الطرق هذه القاعدة أو الافتراض غير مقبولة	
منافع القاعدة أو الافتراض	**مساوئ القاعدة أو الافتراض**
ما هي القاعدة البديلة التي هي أكثر توازناً ومرونة	**ما الذي يمكن فعله لوضع هذه القاعدة أو الافتراض موضع التمرين(التدريب اليومي)**

خطة إدارة الذات

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الثلاثون	أن يطبق مهارتي التخطيط و مراقبة الذات. **أهداف ماوراء معرفية** أن يكون قادراً على وضع خطة لتعديل افتراض سلبي في حياته أن يكون واعياً للإشارات التي تنبئ بالنكسات في حياته أن يطبق الطالب استخدام خطة إدارة الذات للتعامل مع النكسات.	تقول الباحثة أننا خلال المضي في حياتنا قد نتعرض لانتكاسات صغيرة أو كبيرة لذلك علينا أن نراقب أنفسنا ونعمل من خلال خطة لتقليل أثر هذه النكسات سنتعلم خطة لإدارة الذات الآن: سجل ملاحظاتك عن إشارات التحذير المبكرة التي قد تشير إلى نكسة ثم دون الاستراتيجيات والأدوات التي سبق أن تعلمتها والتي تستطيع مساعدتك لتتعامل مع هذه النكسات: اجعل النهر مثالك في النجاح وفي النهاية تعرض لقصة فريد سميث صاحب ومؤسس شركة فيدرال إكسبرس fedex. وتناقش الطلاب بها ومن ثم تطلب منهم تدوين ما استفادوه من الجلسة هذه.	ورقة عمل قصة قصيرة مقالة قصيرة شاشة عرض	45 دقيقة

مقالة لمحمد عواد في موقع تأملات

اجعل النهر مثالك للنجاح

ما زلت تحت تأثير روعة كتاب أوراق محارب الضوء لباولو كويلو، بالنسبة لي هو أكثر كتاب للمؤلف البرازيلي يمس الروح مباشرة ويحرك فيها الكثير، في ذلك الكتاب أعطى مثالاً مختصراً عن النهر وقال إن محارب الضوء (الرجل الساعي للنجاح والفضائل في الحياة) يشبه النهر عندما قرأت هذا المثال قلت لنفسي هذه معلومة جميلة يجب أن أشارك بها الجميع هنا في موقع تأملات وأجعلها أكثر وضوحا بتفصيلها في مقال، فهي ذات فائدة مهمة وتساعدنا على أن نمضي في حياتنا نحو النجاح. فالنهر يبدأ بطيئاً ثم يكسب سرعته مع الزمن عند الالتقاء بأنهار أخرى...وهكذا الناجح يسعى في طريقه لهدفه والسعي يجعله يلتقي بمن يساعدونه على النجاح.

النهر يواجه عوائق وحجارة وعقبات والتفافات في طريقه، لكنه لا يتوقف ويتذمر بل يكمل الطريق حتى النهاية فنهايته هي البحر وهذا هدفه الذي لا يحيد عنه...وهكذا الناجح لا يتوقف وإن جعلت العوائق حركته بطيئة.

النهر لا يحاول أن يكون بحراً أو محيطاً فهو يعرف نفسه ويعرف ذاته ولا يحب أن يظهر على غير حقيقته...وهكذا الناجح يتصرف كما يريد هو لا كما يريد الآخرون.

النهر قد يلوثه البعض ويرمون به ما يصوره للآخرين قبيحاً لكنه يواصل السير فيغسل نفسه بنفسه، وهكذا الإنسان الناجح لا يتوقف عندما يحاول البعض تشويه صورته بل يواصل طريقه ويرد عليهم بالعمل.

ذلك هو نهر النجاح، سعي وإيمان بأهمية الآخرين في حياتنا، عدم تذمر ولا شكوى ولا توقف عندما يجرحنا أو يستهزئ بنا الآخرون، والنهر يؤمن بشيء واحد وهو تحقيق هدفه ولو كان في الطريق وحيداً... كن كالنهر .. تكن ناجحاً

خطة إدارة الذات

ما إشارات التحذير المبكرة التي تخبرني أنني قد أتعرض لنكسة ومن الضرورة العمل حيال هذا
ما بعض توقعاتي المتحيزة، تقييماتي الذاتية السلبية، التصرفات الغير مفيدة، القواعد أو الافتراضات الغير مفيدة، والمعتقدات الذاتية السلبية التي تحتاج أن انتبه إليها
في حال تعرضي لنكسة ماذا أفعل حيال هذا؟
ما خيارات الدعم المستقبلية بالنسبة لي؟
ما التقنيات/الاستراتيجيات التي أجدها أكثر فائدة وتحتاج الاستمرار في مزاولتها(التدرب عليها)؟

احتفظ بحلمك

عندما كان فريد سميث صاحب ومؤسس شركة فيدرال إكسبرس fedex طالباً في السنة النهائية في جامعة ييل الأمريكية طلب أساتذته منه إعداد مشروع يمثل حلم من أحلامه، فاقترح فريد على أساتذته فكرة مشروع لنقل الطرود حول العالم في وقت قصير لا يتعدى يومين ... حكم كل الأساتذة على هذا المشروع بالفشل وقالوا له إنها فكرة ساذجة و أن الناس لن تحتاج أبداً لهذا النوع من الخدمة وأعطاه أستاذه مقبول في هذا البحث وقال له أنه على استعداد لإعطائه درجة أفضل إن عدل هو فكرة مشروعه فرد عليه الشاب المؤمن بقدرته والقابض على حلمه احتفظ أنت بتقديرك وسأحتفظ أنا بحلمي .

وبدأ فريد مشروعه بعد التخرج مباشرة بمجموعة بسيطة من الطرود حوالي 8 طرود وخسر أموالاً في بداية المشروع وكان مثار سخرية الناس ولكنه استمر وحاول وقاتل من أجل حلمه والآن شركته من أكبر الشركات في العالم في هذا المجال .

إن التاريخ لم يذكر اسم الأستاذ الذي أعطى تقدير ضعيف لهذا الرجل ولكن التاريخ والجغرافيا أيضاً (تجوب طائرات وشاحنات فريد جميع أرجاء الأرض) ذكرت هذا الرجل بحروف من نور بل حروف من مليارات الدولارات ولم يدفعه الفشل في بداية المشروع إلى التردد في أن يتمسك بحلمه

رقم الجلسة	الهدف الإجرائي	التدريبات والأنشطة والأساليب	المواد والأدوات المستخدمة للتدريب	الزمن
الجلسة الواحدة والثلاثون	أن يلخص الطالب ما تم تعلمه في البرنامج أن يجاوب الطالب على بنود مقياس تقدير الذات	تقول الباحثة هذه جلسة الختام بالنسبة للبرنامج الذي عملنا عليه لما يزيد عن شهرين سوياً وسنحاول تلخيص ما تم تعلمه في هذه الجلسات وما استفدنا منه ثم تعرض لفيديو وصف الذات الذي سبق وعرضت جزءاً منه في الجلسة الأولى من البرنامج، وتناقشه معهم. وتنتهي بتوزيع مقياس تقدير الذات عليهم وتطلب منهم الإجابة على بنوده.	فيديو شاشة عرض ورقة عمل مقياس تقدير الذات	45 دقيقة